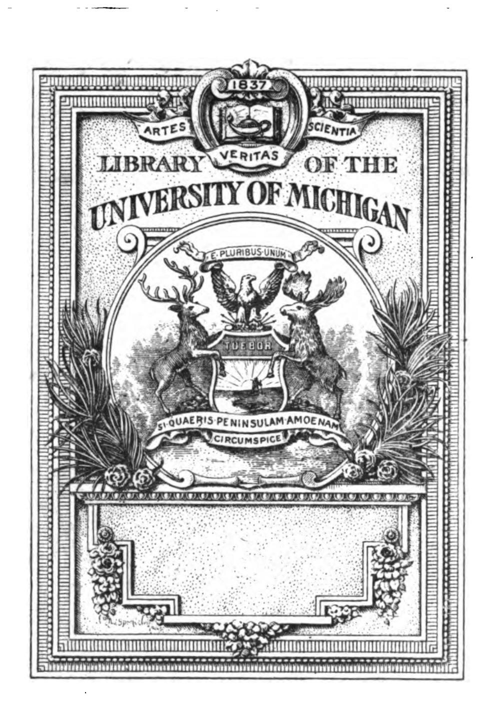

1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



Zur

Reform des lateinischen Unterrichts

auf

Gymnasien und Realschulen

von

Dr. Hermann Perthes,

Director des Gymnasium zu Treptow a. d. R.

Saparat-Abdruck aus der Zeitschrift für Gymnasialwesen, XXVII. Jahrgang.

BERLIN,

Weidmannsche Buchhandlung.

1873.

ERSTE ABTHEILUNG.

ABHANDLUNGEN.

Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen.

Erster Artikel.

Es ist eine in den letzten Jahren vielfach ausgesprochene Klage, dafs die Erfolge des lateinischen Unterrichts zu dem ihm gewidmeten Zeit- und Kraftaufwande in einem keineswegs erfreulichen Verhältnisse stehen. Auch dem Verfasser der vorliegenden Blätter hat sich während einer neunjährigen amtlichen Wirksamkeit, in welcher er einerseits als Lehrer diesen Unterricht in sämmtlichen Gymnasialclassen und zwar stets mit der überwiegenden Zahl seiner Lehrstunden ertheilte, andererseits als Leiter an zwei verschiedenen Anstalten gerade diesem Lehrgegenstande fortdauernd ein besonderes Interesse zuwandte, mit immer gröfserer Bestimmtheit die Ueberzeugung aufgedrängt, dafs bei einer anderen Methode weit günstigere Resultate sowohl in Bezug auf die Leichtigkeit des Verständnisses der Autoren als rücksichtlich der durch die grammatische Schulung zu gewinnenden formalen Bildung sich würden erzielen lassen. Was aber von den Gymnasien gilt, läfst sich im grofsen und ganzen ohne Zweifel auch von den Realschulen behaupten. Denn soweit die aus dem Kreise jener Schwesteranstalten laut gewordenen Ansichten und Wünsche erkennen lassen, besteht in dieser Beziehung zwischen ihnen und den Gymnasien nur ein durch die geringere Stundenzahl bedingter quantitativer, jedoch kein qualitativer Unterschied. Obwohl nun diese

Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer nicht unwesentlichen Aenderung der an unseren höheren Anstalten hergebrachten Lehrweise des lateinischen Unterrichts mir bereits seit mehreren Jahren feststand*), so trug ich doch Angesichts der gerade auf pädagogischem Gebiete so nahe liegenden Gefahr einer übertriebenen Werthschätzung der eigenen subjectiven Meinung und Erfahrung längere Zeit Bedenken die bereits vorhandenen methodischen Versuche um einen neuen zu vermehren und so mit einem eigentlichen Reformplane vor die Oeffentlichkeit zu treten. Verschiedene Umstände indessen bestimmten mich allmählich diese Bedenken fallen zu lassen. Zunächst wurden in neuerer Zeit in Bezug auf einzelne dabei in Betracht kommende Fragen von mehreren beachtenswerthen Seiten her Ansichten und Vorschläge ausgesprochen, welche mit demjenigen, was sich mir als das Richtige ergeben hatte, vollkommen übereinstimmten, ohne dafs dabei eine ineinandergreifende Verbindung dieser Einzelheiten und eine consequente Durchführung derselben versucht worden wäre. Andererseits aber schien mir der immer deutlicher zu Tage tretende Schaden nicht wenige nachdenkende Schulmänner auf Projecte zu führen, deren Verwirklichung die Solidität der Grundlage unseres gesammten höheren Unterrichts ernstlich bedrohen mufste. Endlich aber fügte es sich in einer überaus glücklichen Weise, dafs ich auf meinem Lebenswege mit einem Berufsgenossen zusammentraf, dessen Mitwirkung bei einem etwaigen derartigen Unternehmen die wesentliche Förderung desselben in Aussicht stellte. Dieser Sachlage gegenüber erschien es mir beinahe als eine Pflicht von allen Bedenklichkeiten abzusehen und unter vorläufigem Verzicht auf liebgewordene wissenschaftliche Pläne mich den zur Durchführung jener Methode nöthigen Ausarbeitungen zu unterziehen.

Der Gesammtplan, den ich in Folge dieser Entschliefsung der Prüfung der Fachgenossen vorzulegen gedenke, umfafst folgende drei Theile:

Erstens: Vier für die beiden unteren und mittleren Classen der Gymnasien und Realschulen berechnete Hilfsbücher unter dem Titel: „Lateinische Wortkunde im Anschlufs an die Lectüre.“ Die für Quarta und Tertia bestimmten Abtheilungen

*) Einem Theile dieser Ansicht habe ich vor drei Jahren auf der vierten pommerschen Directorenconferenz bei Gelegenheit der Berathung über „Zweck und Methode des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen“ in der Kürze Ausdruck gegeben. Vgl. die Verhandlungen derselben (Stettin 1870, in Commision bei Leon Saunier) S. 41 u. 42

werden im Laufe des Sommers erscheinen, die für Sexta und Quinta wo möglich binnen Jahresfrist nachfolgen.

Zweitens: Drei für dieselben Classen mit Anschlufs der Tertia bearbeitete Lateinische Lesebücher. Der Verfasser des der Stufe der Quarta angepafsten Buches mit dem Titel Nepos plenior ist mein zu Ostern d. J. an das Gymnasium zu Potsdam übergehender College, Oberlehrer Ferdinand Vogel. Dasselbe wird gleichzeitig mit den zuerst erscheinenden Cursen meiner Wortkunde in den Buchhandel kommen. Der für Quinta bestimmte Theil, welcher gemeinschaftlich von Herrn Oberlehrer Vogel und mir bearbeitet wird, soll ebenso wie der für Sexta zugleich mit den entsprechenden Cursen der Wortkunde ausgegeben werden. Den Verlag dieser sämmtlichen Bücher hat die Weidmannsche Buchhandlung übernommen.

Drittens: Eine in dieser Zeitschrift erscheinende Darlegung der bei der Ausarbeitung jener Bücher befolgten Principien und der in Bezug auf Abänderungen der Unterrichtsweise zu machenden Vorschläge. Rücksichtlich des Nepos plenior sind von dem Verfasser desselben in der ausführlichen Vorrede die nöthigen Auseinandersetzungen gegeben.

Der vorliegende Erste Artikel meines Aufsatzes wird sich nach einigen allgemeinen Erörterungen über den Plan einer Lateinischen Wortkunde im Anschlufs an die Lectüre vorzugsweise mit dem für Tertia bestimmten Theile derselben beschäftigen.

Der für den gemeinsamen Haupttitel aller vier Curse gewählte Ausdruck soll zunächst darauf hinweisen, dafs die Worte und Wortverbindungen, wenn sie dem Schüler zuerst entgegentreten, nicht aus ihrem natürlichen Zusammenhange herausgerissen, sondern gleichsam als lebendige Glieder des Satzorganismus erfafst werden sollen; dafs der Faden, an welchem die zu memorirenden Vocabeln aufzureihen sind, weder die rein zufällige Ordnung des Alphabets, noch irgendwelche theoretisch aufgestellte Kategorieen sein sollen, sondern der natürliche Flufs der Rede, wie er der unmittelbaren Anschauung des Knaben sich darbietet. Zunächst soll also die Zersplitterung des Unterrichts, über welche bei der Benutzung von Vocabularien bisher von den verschiedensten Seiten her und auf Grund umfassender Erfahrungen Klage geführt worden ist, durch das in den angekündigten Büchern eingeschlagene Verfahren vermieden werden. Auf der anderen Seite hat nun aber die Erfahrung ebenso unzweifelhaft dargethan, dafs

das Bestreben die Vocabeln ohne jedes Vocabularium ausschliefslich durch Einprägung bei der Lectüre zum festen Besitz der Schüler zu machen, in der Praxis fast immer ein frommer Wunsch geblieben ist. Denn gelingt es auch einmal einem eifrigen und geschickten Lehrer die Schwierigkeiten zu überwinden, die sich dem Vocabellernen entgegenstellen, sobald die durch zahlreiche Irrthümer und Ungenauigkeiten entstellten Präparationshefte der Schüler zur Grundlage desselben gemacht werden, so ist es doch selbst bei der sorgfältigsten Bemühung des Lehrers kaum möglich, auch nur das in derselben Classe bereits Gelernte bei dem Neuzulernenden immer in der zweckmäfsigsten Weise zur Hand zu haben. Vollends in der folgenden Classe mufs bei einem neuen Lehrer der früher angeeignete Vocabelschatz mehr oder weniger ein todter Besitz bleiben und in Folge dessen bald zu einem nicht geringen Theile der Vergessenheit anheimfallen, da keine Fachconferenzen, keine Organisation eines noch so planvoll in einander greifenden Räderwerks im Stande sein wird, den Lehrer einer höheren Classe bis ins Einzelne hinein mit dem von seinen Collegen in den vorhergehenden Classen Durchgenommenen bekannt zu machen und es zu stets schlagfertigem Gebrauche bereit zu stellen. Diese unverkennbaren Uebelstände waren es, welche, nachdem man namentlich im zweiten Viertel unseres Jahrhunderts das abstracte Vocabellernen als todten Schematismus perhorrescirt hatte, 1852 Döderleins „Vocabularium für den lateinischen Elementarunterricht“ hervorriefen und nach einer auf Wieses Antrag erfolgten Besprechung in der pädagogischen Section der Altenburger Philologenversammlung im Jahre 1854, zu dem Ministerialrescripte vom 10. April 1856 Veranlassung gaben, in welchem neben der festen Einprägung der in der Grammatik und den Lesestücken vorkommenden Vocabeln „doch aufserdem, in Betracht der Nothwendigkeit empirischer Grundlagen beim ersten Unterricht, und für die Zeit der gröfsten Willigkeit des Gedächtnisses, ein methodisches Vocabellernen“ sehr empfohlen wurde.

Es sind demnach unverkennbar zwei Strömungen, in welche die Ansichten erfahrener Schulmänner in Bezug auf die Aneignung des Vocabelschatzes auseinandergehen. Die einen sind mit Entschiedenheit gegen besondere Vocabularien und fürchten von einer Benutzung derselben eine noch gröfsere Isolirung der einzelnen Unterrichtszweige, als sie schon ohnedies zu beklagen sei. Die anderen bestreiten, dafs die Benutzung der Lectüre für diesen Zweck ausreiche und verlangen methodisch bearbeitete Vocabularien.

Dieser Gegensatz ist in besonders anschaulicher Weise bei den Verhandlungen sowohl der fünften preufsischen Directorenconferenz 1868 als der vierten pommerschen 1870 zu Tage getreten. Als eine Lösung des Streites wurde in beiden Versammlungen ein in engem Anschlufs an die Lectüre gearbeitetes Vocabelbuch bezeichnet. „Die Aufgabe ist vorhanden, aber die Lösung wird noch immer erwartet", sagte*) zu Stettin der Correferent für die Gymnasien auf Grund der von den pommerschen Lehrercollegien eingesandten Gutachten. In ähnlichem Sinne bemerkt Schrader in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre":**) „Es hat wahrlich keine Schwierigkeiten, die Schüler über die Bedeutung der Ableitungsformen osus, ax, ilis, der Frequentativa, Desiderativa, Inchoativa und ähnlicher aufzuklären. Am besten würde es freilich sein, wenn dieser Memorirstoff mit Rücksicht auf das Lesebuch und als Anhang zu demselben bearbeitet wäre, da hierdurch der gesammte Unterricht an Einheit gewinnen würde. Ist dies nicht der Fall, so hat der Lehrer selbst seine Sammlungen im Anschlufs an das Lesebuch anzulegen; denn die innere Verbindung der Unterrichtsbestandtheile muss erhalten bleiben."

Den hier erwähnten Wünschen glaubt der Verfasser mit seinem Unternehmen entgegengekommen zu sein. Denn in allen vier Cursen dieser Wortkunde ist als Hauptprincip der Grundsatz befolgt worden, dafs das den Schülern durch die Lectüre Bekanntgewordene in mannigfach gruppirender Weise im Anschluss an das aus der Lectüre Neuzuerlernende wieder vorgeführt wird. Dieser Grundsatz stützt sich auf die einfache psychologische Thatsache, dafs alle menschliche Erkenntnis auf der Apperception beruht, d. h. auf derjenigen Geistesthätigkeit, durch welche wir das Neuwahrgenommene in Verbindung bringen mit dem früheren Besitzstande unseres Geistes. Die Art dieser Apperception kann eine sehr verschiedene sein. Es können mir z. B. bei einem Worte auf a, us, o, io u. s. w. andere Wörter derselben Endung in ganz äufserlicher Weise einfallen und mir dadurch das Merken des neuen erleichtern; ich kann aber auch, wenn ich zum ersten Mal *facilis* höre und der Zusammenhang des Satzes mir zeigt, dafs es „leicht" bedeutet, an *facere* erinnert werden und durch die Uebersetzung „thunlich"

---

*) Vgl. Verhandlungen der pommerschen Dir.-Versammlung 1870 S. 26.
**) S. 357 der ersten Auflage.



mir den Besitz dieses Wortes und seiner Bedeutung sichern. Dasselbe Wort facilis aber wird einem aufmerksamen Schüler halb unbewusst andere Adjectiva auf ilis, die ihm früher begegnet waren, mit ihrer Bedeutungsähnlichkeit ins Gedächtnis rufen und ihn so einerseits lehren, welche Bedeutung der Stamm fac mit dieser Ableitungssilbe ilis angenommen hat, andererseits aber auch auf die Abstraction hinleiten, dafs also Adjectiva auf ilis die Möglichkeit der mit dem Stamm bezeichneten Handlung ausdrücken. Diese gruppirende Geistesthätigkeit, mag sie nun unwillkürlich oder unter sachkundiger Anleitung geschehen, kann aber ferner auch die verschiedenartigen Verbindungen des Wortes ins Auge fassen und, wenn z. B. *bellum ducere* vorkommt, das früher dagewesene *bellum gerere* zum Gegenstand der Ideenassociation machen. Endlich — und dies scheint bisher für die Schule noch nicht die nöthige Beachtung gefunden zu haben — bietet für den etwas gereifteren Geist die Mannigfaltigkeit der Bedeutungen eines und desselben Wortes einen Gesichtspunkt für äufserst instructive Zusammenstellungen, wie sie weiter unten an einem Beispiel erläutert werden sollen. Das Gemeinsame der hier angedeuteten Unterrichtsweisen ist der strenge durchgeführte doppelte Grundsatz, dafs erstens Gleichartiges zusammengefafst wird und dafs zweitens dieses Gleichartige immer nur aus dem bereits bekannten Wissensgebiete entnommen wird, mit einem Worte: die gruppirende Repetitionsmethode.*)

---

*) Ueber die „gruppirende Unterrichtsmethode" vgl. das treffliche Programm von Gustav Schimmelpfeng, Marburg 1865. Neuerdings hat der Verfasser des Buches „über nationale Erziehung" Leipzig 1872 ein ähnliches Verfahren in Bezug auf die Aneignung der grammatischen Kenntnisse in Vorschlag gebracht. Es gereicht mir zu nicht geringer Freude, dafs ich in vielen Punkten mit den von dem Verfasser dieses bedeutenden Buches ausgesprochenen Ansichten vollkommen übereinstimme. Bei manchen der dort vorgetragenen Principien mufs ich allerdings bekennen auf einem durchaus entgegengesetzten Standpunkte zu stehen. Beispielsweise würde ich dem auf S. 16 rühmend erwähnten achtjährigen Söhnchen, welches erklärte, „Vater, in die Schule gehe ich nicht mehr", meinerseits mit dem Erziehungsgrundsatze meines Urgrofsvaters, des Wandsbecker Boten Matthias Claudius, geantwortet haben, so „urgrofsväterlich" auch ein solches Verfahren gegenüber der dort vertretenen nordamerikanischen Anschauungsweise erscheinen möchte (M. Claudius Werke II S. 43 der 8. Aufl.: „Das Warum ist ein heimlicher Schatz, der ihnen aufbewahrt bleibt, und der am besten vor der Hand mit Fidecommifs belegt wird, bis sie zu Verstand kommen. Dann mögen sie ihn finden und einsäckeln, und uns im Grabe danken.) Nichtsdestoweniger glaube ich das in hohem Grade anregende und vielfach den

Es leuchtet ein, dafs dieses didaktische Verfahren einen dreifachen sehr erheblichen Vortheil bietet. Erstens: das Erlernen des Neuen wird wesentlich erleichtert, indem es durch die Ideenassociation dem bereits Bekannten sich anhängt, wie einem an der Magnetnadel schwebenden Bündel Eisenstäubchen jedes in die Nähe gebrachte gleiche Stäubchen sich anfügt und von der Kraft des Ganzen durchströmt nicht nur an demselben festhält, sondern auch seinerseits den Anziehungsprozefs wiederholt. Zweitens: das bereits Gelernte wird in einer alles Mechanische und Langweilige vermeidenden Weise wieder und immer wieder repetirt und so jener mehr gepriesenen als befolgten Studienregel zu ihrem Rechte verholfen. Drittens: Es wird von der ersten Unterrichtsstufe an die Induction geübt, der Geist von dem Besonderen auf das Allgemeine hingeleitet, was wiederum in zweifacher Weise sich nützlich erweist, insofern nicht das positive Wissen bereichert, sondern auch eine der wichtigsten Geisteskräfte entwickelt wird.

Das hier dargelegte Princip bildet die gemeinsame Grundlage sämmtlicher Abtheilungen des für die unteren und mittleren Classen der Gymnasien und Realschulen berechneten Werkes. In welcher Weise aber Stoff und Methode für die einzelnen Classen abgestuft und modificirt worden ist, wird sich in vorläufig ausreichendem Mafse aus folgender Uebersicht der Titel der für die einzelnen Classen bestimmten Curse erkennen lassen:

Erster Cursus für Sexta: Das Wort nach seiner grammatischen Endung, oder „Grammatisches Vocabularium im Anschlufs an Perthes' Lateinisches Lesebuch für Sexta."

Zweiter Cursus für Quinta: Das Wort nach seiner Endung und Ableitung, oder „Grammatisch-Etymologisches Vocabularium im Anschlufs an Perthes' und Vogels Lateinischen Lesebuch für Quinta."

Dritter Cursus für Quarta: Das Wort nach seiner Ableitung und Verbindung, oder „Etymologisch-Phraseologisches Vocabularium im Anschlufs an Vogels Nepos plenior."

Vierter Cursus für Ober- und Untertertia: Das Wort nach seiner Ableitung, Verbindung und Bedeutungswandelung. Das Wort im Zusammenhang des Satzes und nach seiner Be-

Nagel auf den Kopf treffende Werk dem ernstlichsten Studium jedes Schulmannes empfehlen zu müssen.

ziehung zu wörtlicher Uebersetzung und sinngetreuer Verdeutschung, oder „Lateinisch-Deutsche vergleichende Wortkunde im Anschlufs an Cäsars Bellum Gallicum*), ein Hilfsbuch für den lateinischen und deutschen Unterricht."

Was die Benutzung dieser Bücher auf Realschulen betrifft, so sei hier nur in aller Kürze Folgendes bemerkt. Soweit der Verfasser durch das Studium der bezüglichen Litteratur sich ein Urtheil zu bilden im Stande war, möchte er sich der Ansicht derjenigen Realschulmänner anschliefsen, welche im Interesse der Concentration des Unterrichts den Wunsch hegen, dafs das Lateinische in den Classen VI bis IIIa incl. mit acht Stunden wöchentlich bedacht werde, in den oberen Classen dagegen entweder ganz wegfalle oder nur wenige Stunden zugewiesen erhalte. Die bezeichneten Bücher würden indessen, wie der Verfasser glaubt, auch bei der gegenwärtig angesetzten Stundenzahl mit gröfserem Nutzen als die meisten der jetzt üblichen lateinischen Uebungsbücher in der Realschule gebraucht werden können.

So viel über den Gesammtplan der „Lateinischen Wortkunde im Anschlufs an die Lectüre." Wir wenden uns nunmehr zu einer specielleren Darlegung der bei der Ausarbeitung des vierten Cursus derselben mafsgebend gewesenen Gesichtspunkte.

Zunächst ist die Etymologie, welche in dem für Quinta bestimmten Cursus vorzugsweise, in dem für Quarta zu einem grofsen Theile den Gruppirungen zu Grunde gelegt ist, auch noch bei dieser Abtheilung überall da, wo sie das Behalten des Wortes erleichtert oder das genauere Verständnis der Bedeutung desselben vermittelt, nicht unberücksichtigt geblieben. Sodann sind die stehenden Wortverbindungen, die sogenannten Phrasen, welche das Hauptpensum des Quartacursus bilden, auch hier aus dem Texte des Schriftstellers ausgehoben und in ausgedehnter Weise als Repetitionsstoff verwandt worden. Um die Selbstthätigkeit des Schülers anzuregen ist aber auf dieser Stufe noch mehr als früher das Verfahren beobachtet worden, dafs Redewendungen, deren Sinn und deren echt deutsche Uebersetzung der Schüler selbst zu ermitteln vermag, da wo sie zuerst vorkommen übergangen und erst an einer späteren Stelle repetitionsweise vorge-

*) Es wird gestattet sein, statt des umständlichen „im Anschluss an Cäsars commentarii de bello Gallico" diesen abgekürzten Ausdruck zu gebrauchen.

führt werden. Hiernach ist z. B. *in armis esse* „unter den Waffen stehen“ weder 1, 49, 2 noch 2, 3, 4 erwähnt worden, während zu 3, 28, 1 jene beiden Stellen sich wieder abgedruckt finden. Dem gereifteren Erkenntnisvermögen des Schülers entsprechend ist aber als die eigenthümliche Aufgabe des vierten und letzten Cursus das tiefere Ergründen der Bedeutung des Wortes hingestellt und fast bei jedem Capitel des Schriftstellers im Auge behalten worden. Hierher gehört zuerst die Erkenntnis der Bedeutungswandelungen eines Wortes. Wie gedankenlos wird z. B. nicht selten das Wort praestare auch noch von den Schülern der oberen Classen so wiedergegeben, wie es der jedesmalige Zusammenhang ungefähr errathen läfst oder wie es das vom Schüler benutzte Hilfsmittel vorübersetzt. Geht man dagegen, wie es 2, 27, 3 geschehen, von denjenigen Stellen aus, in welchen die Grundbedeutung „vor etwas stehen“ deutlich zu Tage tritt, und reiht daran dann mit einer kurzen Andeutung einige anschauliche Beispiele mit der Bedeutung „vor einer Person oder Sache stehend für dieselbe einstehen“ oder „sie vertreten“, so wird die Uebersetzung des 1, 17, 2 vorgekommenen und nun wieder ins Gedächtnis zurückgerufenen frumentum praestare „das Getreide seiner Verpflichtung gemäfs liefern“ nicht mehr als eine willkürliche erscheinen, sondern mit Hilfe des sich noch enger anschliefsenden Ausdrucks „für das Getreide einstehen“ dem Schüler vollkommen verständlich werden. Auf dieser Brücke wird er dann weiter schreiten zu der bis dahin nur mechanisch wiedergegebenen Verbindung fidem praestare und darin die Vorstellung erkennen, dafs der die Treue Bewährende dieselbe gleichsam als ihr Vertreter zu ihrem Rechte bringt. Endlich wird das von der Structur praestare alci alqa re „Jmdn. in etw. übertreffen“ so weit abliegende praesta te amicum doch die gemeinsame Wurzel erkennen lassen, wenn die zu Grunde liegende Anschauung, dafs der Angeredete in seinem äufseren Handeln gleichsam vor sein inneres Wesen hintreten und dasselbe zur Geltung bringen soll, durch Vermittelung jener anderen Vorstellungen in der Seele des Schülers lebendig wird. Ratio „die Rechnung“ und ratio „die Art und Weise“ (vgl. zu 7, 71, 9) mögen einem Anfänger kaum weniger verschieden erscheinen, als Quelle und Mündung eines Flusses dem Reisenden, der die dazwischen liegenden Länderstrecken ferne vom Stromlauf eilend zurücklegte. Wer aber, gleichsam in mühsamer Fufswanderung am Ufer des Flusses, durch alle Bedeutungsnuancen hindurch der stätigen Entwickelung des Grundbegriffes

nachgeht, der wird umgekehrt erst der Besinnung bedürfen, um neben der Identität des durch alle Einzelerscheinungen sich hindurchziehenden Gemeinsamen auch der Besonderheiten gewahr zu werden. Damit aber der Schüler die von einander abweichenden Hauptbedeutungen eines Wortes scharf und bestimmt erfasse, ist die Einrichtung getroffen, dafs bei allen schwierigeren Wörtern zunächst nicht die Gesammtheit aller Bedeutungen, sondern an verschiedenen Stellen verschiedene Gruppen des jedesmal Zusammengehörigen vorgeführt werden, so dafs also z. B. von dem vieldeutigen Worte fides 4, 11, 3 die vorgekommenen Beispiele mit der Bedeutung „Vertrauen", 4, 21, 8 zu fidem populi Romani sequi die mit „getreue Obhut, Schutz" zu übersetzenden, 7, 2, 2 die mit dem deutschen „Versprechen, Ehrenwort" wiederzugebenden sich zusammengestellt finden, während erst 7, 42, 5, nachdem die Gliederung in einzelne Gruppen hinlänglich gesichert ist, eine Generalschau abgehalten wird. Welchen Gewinn dieses scharfe Erfassen der Bedeutung eines Wortes für das Verständnis und die feste Einprägung der grammatischen Construction desselben gewähren mufs, sei hier nur im Vorbeigehen erwähnt. Es ist von einsichtigen Schulmännern schon vielfach hervorgehoben worden, wie leicht sich z. B. der bei persuadere so oft vorkommende Fehler den acc. statt des dat. zu setzen, dadurch vermeiden lasse, dafs man den Schüler gewöhnt, zuerst regelmäfsig die Grundbedeutung „mit Erfolg rathen" wiederzugeben und erst dann die sich weiter entfernende Uebersetzung „überreden" in Anwendung zu bringen. Aehnliche Beispiele werden jedem Lehrer, der hierauf geachtet, aus seiner Praxis in grofser Zahl zu Gebote stehen. Jenes tiefere Ergründen aber, zu welchem in dem vierten Cursus der Wortkunde der Schüler rücksichtlich der Bedeutung des Wortes angeleitet werden soll, wird nach der Intention des Buches nicht auf die handgreiflichen Verschiedenheiten, gleichsam auf die Aeste und Zweige, in welche die Grundbedeutung auseinandergeht, beschränkt, sondern es soll auch für die feineren Verzweigungen, für den vielgestaltigen Blätterschmuck, den die Sprache, wie nach dem Bilde des römischen Dichters in den Wörtern selbst, so auch in den verschiedenen Gebrauchsweisen des einzelnen Wortes als aus einem Stamme hervortreibt, Sinn und Auge des Schülers geschärft werden. Denn nur so wird er die Sprache wirklich in ihrem Leben erfassen. So zweckdienlich auch die kahlen Aufzählungen des Wörterbuchs, die knappen Angaben der Vocabularien sein mögen, eine Kenntnis werden sie

dem eine fremde Sprache Erlernenden nie zu bieten vermögen: die Kenntnis des Wortes im Zusammenhang des Satzes.

Unsere Erwägungen sind hiermit zu demjenigen Punkte gelangt, in welchem dies neue für die Schule ausgearbeitete Hilfsbuch sich am weitesten von den bisher befolgten Methoden entfernt und daher am wenigsten zuversichtlich auf ungetheilten Beifall rechnen darf. Es ist dem Verfasser keineswegs entgangen, welchen Einwendungen die mit diesem neuem, so umfänglichen Buche in Vorschlag gebrachte, wenn auch zum Theil nur scheinbare Vermehrung des Schülerapparates voraussichtlich begegnen wird. Aber so oft er auch bei seiner Arbeit das zweifelnde Kopfschütteln mancher der an die jetzt gebräuchlichen Bücher und Methoden gewöhnten Schulmänner im Geiste voraussah, immer wieder kehrte er unbeirrt zu seiner Ansicht zurück, und durch alle Zweifel hindurch befestigte sich ihm die Ueberzeugung, dafs, nachdem das Lateinische aufgehört hat, den Zöglingen höherer Schulen durch einen ausgedehnten mündlichen und schriftlichen Gebrauch und eine massenhafte Lectüre wie zur zweiten Muttersprache zu werden, ohne doch auf der anderen Seite seinen Beruf der Geistesgymnastik eingebüfst zu haben, einen Ersatz für jene verloren gegangenen Mittel am erfolgreichsten auf dem in diesem Reformplane eingeschlagenen Wege werde gewonnen werden. Man täusche sich doch nicht: Kenntnis der grammatischen Regeln und selbst die Sicherheit in ihrer Anwendung ist noch keine wahre Sprachbildung: Ein wesentliches Erfordernis derselben ist die Aneignung des Sprachgefühls, und um diese zu erreichen, wird diejenige Methode die geeignetste sein, welche sich dem Wesen der Sprache selbst am engsten anschliefst. Die Sprache aber besteht nicht aus Worten, sondern aus Sätzen; das Wort also wird erst dann in seinem innersten Wesen erfafst sein, wenn es nicht losgerissen aus seinem natürlichen Verbande, sondern als Glied des Ganzen, dem es angehört, erforscht und erkannt worden ist. So wenig es aber gelingen wollte, die Vocabeln ihrer äufserlichsten Beschaffenheit nach ausschliefslich durch die Lectüre zum Besitz der Schüler zu machen, so wenig wird es auf dieser höheren Stufe ausreichend sein, der zufälligen und unsicheren Erinnerung die Combination der verschiedenen Vorkommnisse zu überlassen. Es ist daher bei allen irgendwie bedeutsameren Worten des Schriftstellers, deren Sinn nicht durch das entsprechende deutsche Wort in völlig congruenter Weise wieder gegeben wird, an irgend einer



mit Hilfe des Registers leicht aufzufindenden Stelle des Buches jeder dasselbe Wort enthaltende Satz des Schriftstellers, welcher in der vorangegangenen Lectüre vorgekommen, in solcher Vollständigkeit abgedruckt, dafs die durch denselben geschilderte Situation mit voller Anschaulichkeit vor die Seele des Lesers treten und hieraus der Sinn des betreffenden Wortes unmittelbar sich ergeben mufs. Ein aus dem Buche wörtlich abgedrucktes Beispiel wird das angegebene Verfahren am einfachsten verdeutlichen:

Zu 5, 28, 4

quod primum hostium impetum multis ultro vulneribus illatis fortissime sustinuerint (sie gingen aus der Defensive in die Offensive über: nach der anderen Seite hin: ultro.)	**Daß man den ersten feindlichen Angriff entschieden abgewiesen und dem Feinde noch dazu einen großen Verlust beigebracht habe.**
Interim saepe ultro citroque cum legati inter eos mitterentur, Ariovistus postulavit, ne quem peditem ad colloquium Caesar adduceret. 1, 42, 4 .... nach der anderen Seite hin und nach dieser Seite hin	Unterdessen gingen mehrfach Bevollmächtigte zwischen Beiden hin und her. Ariovist verlangte, Cäsar solle kein Fußvolk zur Unterredung mitbringen.
Non respuit condicionem Caesar iamque eum ad sanitatem reverti arbitrabatur, cum id, quod antea petenti denegasset, ultro polliceretur. 1, 42, 2. Vgl.*) (er richtete seine Thätigkeit nach der anderen Seite hin, während er bis dahin von der anderen Seite her bearbeitet worden war.)	Cäsar wies das Anerbieten nicht von der Hand; ja er dachte, Ariovist käme allmählich wieder zur Vernunft, da er nun von selbst sich zu dem erbot, was er früher Cäsars Gesuch gegenüber verweigert hatte.
Hac audita pugna maxima pars Aquitaniae sese Crasso dedidit	Auf die Kunde von dieser Schlacht unterwarf sich der größte Theil

*) Mit diesem Vermerk wird darauf hingewiesen, dafs an jener früheren Stelle einige Winke über die Bedeutungsentwickelung des Wortes gegeben sind. Selbstverständlich sollen dieselben in keiner Weise den Lehrer ersetzen, wie überhaupt das Buch überall die theoretische Erörterung dem Lehrer überlässt. Einige Andeutungen über die Art und Weise, in welcher das in dem Buche zusammengestellte Material in jeder Stunde etwa zu verarbeiten sei, sind in dem Vorworte desselben enthalten.

obsidesque ultro misit. 3, 27, 1 (... nach der anderen Seite hin = von ihrer Seite her; die Initiative ging von ihnen aus.)

von Aquitanien dem Crassus und schickte unaufgefordert Geiseln.

Hoc facto proelio Caesar neque iam sibi legatos audiendos neque condiciones accipiendas arbitrabatur ab iis qui per dolum atque insidias petita pace ultro bellum intulissent. 4, 13, 1.

Nach diesem Gefechte hielt es Cäsar für ganz unzulässig, noch ferner Gesandte anzunehmen und Unterhandlungen fortzusetzen mit Leuten, welche erst um Frieden gebeten und dann hinterlistiger und tückischer Weise ohne Veranlassung die Feindseligkeiten begonnen hatten.

Caesar questus, quod, cum ultro in continentem legatis missis pacem ab se petissent, bellum sine causa intulissent, ignoscere imprudentiae dixit obsidesque imperavit. 4, 27, 5.

Cäsar hielt ihnen vor, daß sie zuerst von freien Stücken Gesandte nach dem Festlande geschickt und ihn um Frieden gebeten, dann aber ohne Ursache ihn angegriffen hätten, erklärte jedoch, er wolle ihrer Unbesonnenheit verzeihen und verlangte Geiseln von ihnen.*)

In unmittelbarem Zusammenhange mit dem zuletzt erörterten Grundsatze, dafs das Wort im Zusammenhange des Satzes erfafst werden müsse, steht die auf dem Titel des Buchs erwähnte „Beziehung des Wortes zu wörtlicher Uebersetzung und sinngetreuer Verdeutschung.“ Denn wenn schon die entsprechenden Worte zweier Sprachen, abgesehen von denjenigen, welche ganz concrete Gegenstände bezeichnen, sich keineswegs wie congruente Dreiecke, sondern nur wie ähnliche zu einander verhalten, so ist dies in noch viel höherem Mafse rücksichtlich der Sätze der Fall. Und dies ist ein Punkt, welcher, wie mir scheint, sowohl bei dem deutschen als bei dem lateinischen Unterrichte weit mehr, als es zu geschehen pflegt, ins Auge gefasst werden sollte. Fort und fort werden Klagen darüber geführt, dafs die Schüler selbst in den oberen Classen noch vielfach sehr unbe-

*) Aehnliche veranschaulichende Beispiele bieten die Zusammenstellungen zu commodus 2, 20, 3. — adorior 2, 11, 4. — frequens 4, 11, 4. — novus und recens 7, 9, 4. — ordo 6, 40, 7. — polliceos 7, 31, 1. — prohibeo 6, 10, 5. — regio 7, 46, 1. — salus 7, 6, 4. — species 4, 25, 1. — sublevo 7, 65, 4. — universus 7, 75, 4 u. a.

holfen in der Muttersprache seien, aber darf man sich hierüber denn wirklich wundern, wenn man bedenkt, dafs nach der wenigstens in Norddeutschland hergebrachten Gewohnheit in allen fremdsprachlichen Lectürestunden beinahe ausschliefslich auf die Förderung in der fremden Sprache ausgegangen wird, so dafs man nur selten die Zeit dazu findet, das Gelesene in einer echt deutschen Uebersetzung wiederzugeben*) und vom Schüler wiedergeben zu lassen**)? Es ist hier nicht der Ort, ausführlich auf diesen Gegenstand einzugehen, nur das möge zum Verständnis der dem vierten Theile der Wortkunde zu Grunde liegenden Intentionen in aller Kürze hier erwähnt werden, dafs nach der Ansicht des Verfassers auch in Tertia der Lehrer des lateinischen zugleich den deutschen Unterricht ertheilen sollte und dafs bei der Versetzung nach Untersecunda ein in gutem Deutsch geschriebener kleiner Aufsatz geliefert werden müfste. Geeignete Themata zu demselben würden die gelesenen Commentarien Cäsars in reichlicher Fülle bieten, z. B. das Verhältnis der Aeduer zu Caesar. — Worin bestand das Verdienst des Vercingetorix? — Wo zeigt sich Cäsar als ein vorsichtiger Feldherr***)? — Was erfahren wir aus Cäsar über unsere Vorfahren? — Wie benutzte Cäsar die Zwistigkeiten der Gallier? u. dergl. Diese doppelte Einrichtung würde den grofsen Vortheil gewähren, dafs der Lehrer nicht befürchten müfste, die Zeit, welche er auf die Anleitung zu einer guten deutschen Uebersetzung verwendete, in Bezug auf die Erreichung seines Classenziels „zu verlieren“, und aus dieser veränderten Auffassung würden sich dann noch weitere günstige Rückwirkungen auf das Ganze der Gymnasialbildung ergeben, deren Darlegung hier zu weit führen würde. Das Gesagte wird hinreichen, um den Gesichtspunkt erkennen zu lassen, unter welchem sich dieser vierte Cursus der Wortkunde als „ein Hilfsbuch für den lateinischen und deutschen Unterricht“ ankündigt. Die in dieser Lateinisch-Deutschen vergleichenden Wortkunde“

*) [Wo Uebungsbücher, wie die von M. Seyffert, umsichtig gebraucht werden, möchte obige Klage wohl nicht ganz berechtigt sein. W. H.]

**) Vortrefflich spricht hierüber Scheibert im Pädagog. Archiv 1872 S. 149 fg. Dieser ganze Aufsatz: „Lese- und Uebungsbuch in den fremden Sprachen“ S. 115 - 157 ist mir fast in allen Punkten wie aus der Seele geschrieben, so dafs vieles davon sogar bis auf den Ausdruck mit demjenigen übereinstimmt, was ich mir zu künftigem Gebrauche vorläufig aufgezeichnet hatte.

***) Vgl. die zu praesidium 6, 34, 1 und zu res frumentaria 7, 34, 1 angeführten Stellen.

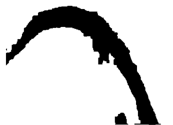
durchgeführte auf eine tägliche Beschäftigung in einem Zeitraume von zwei Jahren berechnete Gegenüberstellung echt lateinischer Sätze und Perioden und der echt deutschen Uebersetzungen derselben dürfte sich, wie der Verfasser zuversichtlich zu hoffen wagt, für die Förderung in beiden Sprachen als ein sehr geeignetes Hilfsmittel erweisen. Verbannen wir durch ein dem Wesen der Sprache selbst entnommenes methodisches Verfahren die Latinismen aus dem Deutsch der Tertianer, so werden drei Jahre später die Germanismen im Latein der Primaner ohne viele Umstände ihren Vettern folgen!

Ich kann diesen Theil meiner Erörterungen nicht schliefsen, ohne mit aufrichtigem Danke es auszusprechen, in wie hohem Grade durch die mir gestattete Benutzung der classischen Verdeutschung Cäsars von Köchly und Rüstow die Durchführung meines Planes erleichtert wurde. Denn sehr treffend bemerkt Köchly in seinem Vorwort zu seiner zweiten Auflage des gallischen Krieges, dafs zur Erreichung einer möglichst vollkommenen Form einer Uebersetzung selbst der unverdrossenste Fleifs keineswegs ausreiche, sondern dafs dazu noch eine gewisse günstige Stimmung erfordert werde, welche ununterbrochen in gleichem Mafse sich zu erhalten wenigen gegeben sein möchte. Da nun diese Gunst Minervas, wie jeder Urtheilsfähige zugestehen wird, der genannten Uebersetzung in ungewöhnlichem Mafse zu Theil geworden, so wandte ich mich, um unseren Schülern das Beste nicht vorzuenthalten, unter eingehender Darlegung des beabsichtigten Reformplanes an Herrn Prof. Köchly, welcher bereits bei der zweiten Auflage die alleinige Bearbeitung des Werkes übernommen hatte, und erhielt von diesem in einer sehr beifällig ermunternden Weise die gewünschte Zustimmung. Welcher Gewinn für den deutschen Stil unserer Jugend sich hieraus erwarten läfst, wird für jeden, welcher das Buch einer Prüfung unterzieht, keiner Erörterung bedürfen*).

Beispielsweise sei hier hingewiesen auf die zu 4, 3, 1 angeführte Stelle 1, 28, 4 (ne . . . . es hätten sonst leicht . . . .), auf 3, 9, 2 zu 3, 27, 2 sobald es die Jahreszeit erlaubte), auf die mannigfaltige Uebersetzung von utor 3, 22, 4, von coniicere (so und nicht conicere schreibe ich absichtlich) 4, 27, 4, von cognoscere 6, 9, 8, von differe 6, 25, 5, von continens 6, 31, 2; von sententia 7, 4, 3, auf die vortrefflichen Auflösungen der Perioden 4, 1, 9 zu 4, 19, 4 omnino, 6, 31, 5 zu 7, 9, 4 si quid; 5, 47, 4 zu 7, 9, 4 ibi, auf die ganz dem deutschen Sprachgeist entsprechende Umänderung des Abhängigkeitsverhältnisses 1, 39, 3 zu 6, 19, 3 res („weil] sie sich schämten .... zu gerathen“) u. a.



Aber nicht blofs für die Ausbildung des deutschen Stils wird das vorliegende Buch einen neben seinem Hauptzwecke sich von selbst ergebenden Nebengewinn darbieten. Es liegt vielmehr in der Natur der Sache, dafs eine „im Anschlufs an die Lectüre“ ausgearbeitete Wortkunde gleichzeitig auch als ein Präparationsbuch zu dem betreffenden Autor erscheinen mufs. Dafs aber den Quartanern und Tertianern in Bezug auf die häusliche Vorbereitung zur Lectüre irgend welche Hilfe zu gewähren sei, darf gegenwärtig als eine in der Schulwelt ausgemachte Sache angesehen werden. Nur über das Mafs und die Art derselben gehen die Ansichten der competenten Beurtheiler auseinander. Während die einen nur durch den Lehrer gegebene Präparationsanweisungen bei Beginn des Cursus und dann nur hie und da einige vorbereitende Winke empfehlen, wünschen die anderen Ausgaben mit erklärenden Anmerkungen in den Händen der Schüler zu sehen und zwar entweder nur bei der häuslichen Vorbereitung oder sowohl bei dieser als auch bei der Lectüre in der Classe. Der grofse Uebelstand indessen, dafs in dem letzteren Falle der Schüler sich nur allzuleicht auf seine Noten verläfst und mit seinem Auge fortwährend in Text und Anmerkungen herumirrt, hat neuerdings, wie zahlreiche Programme und Zeitschriften beweisen, die Methode hervorgerufen, in der Classe reine Textausgaben zu verlangen, dagegen für die häusliche Vorbereitung die commentirenden Ausgaben namentlich der Weidmannschen oder der Teubnerschen Sammlung zu empfehlen. Es liegt aber auf der Hand, dafs bei diesem Verfahren nicht nur dem Schüler eine völlig überflüssige Anschaffung eines doppelten Textes zugemuthet wird, sondern dafs auch der Unterricht selbst von empfindlichen Nachtheilen betroffen wird. Denn ganz abgesehen von der Abweichung der Lesarten wird dem Schüler schon in jeder einzelnen Stunde ein rasches Zurechtfinden in dem Texte unnöthig erschwert und vollends ein eigentliches Heimischwerden in seinem Autor bei Ermangelung der durch die memoria localis dargebotenen Hilfe beinahe zur Unmöglichkeit. In der Praxis pflegt daher ein derartiges Edict ganz andere Folgen nach sich zu ziehen, von denen die modernen Anhänger des hic meret aera liber Sosiis gewifs in mancher Stadt Bekenntnisse abzulegen vermöchten. Diesen unverkennbaren Uebelständen gegenüber hat es bereits seit einer Reihe von Jahren den Verfasser Wunder genommen, dafs nicht ein äufserst nahe liegendes Auskunftsmittel von irgend einer Seite her ausgesprochen und zur allgemeinen Anwendung gebracht worden



ist. Man drucke die Anmerkungen nicht unter dem Texte, sondern in einem besonderen Buche, welches, mit genauer Capitel- und Paragraphenbezeichnung versehen, bei der häuslichen Präparation neben der Textausgabe des Schülers liegt, in die Classe aber nicht mitgebracht werden darf! Als ein nach diesem Principe bearbeitetes Präparationshülfsbuch legt der Verfasser sowohl den vierten als den dritten Cursus seiner Wortkunde der Schulwelt mit der Bitte vor, an diesen beiden Büchern die Zweckmäfsigkeit jenes Vorschlags prüfen und öffentlich beurtheilen zu wollen, damit für den Fall, dafs derselbe Zustimmung finden sollte, jene Umlegung der Anmerkungen auch bei anderen Autoren eingeführt werden könnte. Von eigentlich erklärenden Anmerkungen kann zwar bei diesen beiden vorliegenden Büchern nicht die Rede sein, doch sind dieselben in der Art gearbeitet, dafs sie für die häusliche Vorbereitung des Schülers vollkommen ausreichen, andererseits aber dem Lehrer nicht die Freude rauben, dem Schüler noch etwas Neues bieten und ihn in sokratischer Methode zu einem weiter gehenden Verständnis anzuleiten. Die obige Bitte auszusprechen veranlafst den Verfasser ganz besonders die Erwägung, dafs die Schule eine heilige Pflicht hat, den Gefahren, welchen die weitverbreitete Benutzung unerlaubter Hilfsmittel für die Wahrhaftigkeit unserer Jugend in sich schliefst, mit allem Ernste entgegen zu treten. Welche tiefgreifende Folgen dieses mehr und mehr als ein lautes Geheimnis zu Tage tretende Unwesen in Bezug auf die Charakterbildung unserer Schüler haben mufs und bereits gehabt hat, das werden am besten diejenigen meiner Amtsgenossen zu würdigen wissen, deren Reminiscenzen aus den eigenen Schülerjahren in nicht allzu ferne Zeit zurückreichen. Dafs weit über die Hälfte einer Classe gedruckte Uebersetzungen oder die noch viel schädlicheren Eselsbrücken der Freundschen Präparationshefte entweder selbst besitzt oder associationsweise benutzt, dürfte keineswegs zu den Seltenheiten gehören. Da aber von Seiten der Schule eine derartige Vorbereitung verboten wird und füglich verboten werden mufs, so kann es nicht ausbleiben, dafs auch die sittlich ernsteren Schüler in ihrem Gewissen irre werden und von Semester zu Semester sich mehr daran gewöhnen ein Hintergehen des Lehrers in diesem Punkte nicht mehr als ein Unrecht anzusehen. Ist aber erst an einer Stelle die Bresche geschossen, dann dürfte bald die stolze Veritas an allen Seiten

dem Feinde die Thore öffnen. Man frage doch nur umher bei den Männern, die mit gereiftem sittlichen Bewufstsein auf ihre Schulzeit zurückblicken, namentlich bei solchen, die aus Alumnaten hervorgegangen sind, und man wird sich der Ueberzeugung nicht verschliefsen können, dafs die Tugend der Wahrhaftigkeit in der Scala der sittlichen Werthschätzung bei der Mehrzahl unserer Schüler eine sehr untergeordnete Stelle einnimmt. Die alten Perser dachten darüber anders: *παιδεύουσι δὲ τοὺς παῖδας ἀπὸ πενταέτεος ἀρξάμενοι μέχρι εἰκοσαέτεος τρία μοῦνα, ἱππεύειν καὶ τοξεύειν καὶ ἀληθίζεσθαι.* Herod. 1, 136. Lassen wir uns nicht durch die Erfolge blenden, welche deutsche Tüchtigkeit und deutsche Sittlichkeit über das von der Lüge zerfressene Nachbarvolk davongetragen; die Keime zu dem, was dort das nationale Unglück herbeigeführt, liegen auch bei uns, und Angesichts der Milliarden, die unser Land überschwemmen, ist vielleicht schon manchem Vaterlandsfreunde das Graecia capta ferum victorem cepit in den Sinn gekommen. Welchen Antheil die Schule und insbesondere die höhere Schule an der Aufgabe der Erziehung habe, mag bestritten werden: eins ist unzweifelhaft ihre Pflicht: so viel in ihren Kräften liegt, alle Versuchungen hinwegzuräumen, die unsere Schüler zu irgendwelcher unwahren Handlungsweise verleiten und ihr sittliches Gefühl abstumpfen könnten. Zu solchen Versuchungen scheinen mir aber vor allen Dingen die Schwierigkeiten zu gehören, welche bei der jetzt üblichen Methode die Vorbereitung auf die Lectüre der Autoren in der Regel darbietet. Es ist allmählich zu einem Axiom der Schulmänner geworden, dafs der Schüler möglichst früh, spätestens aber in Tertia zum Gebrauche des Lexicons angeleitet und angehalten werden müsse. Aber vergegenwärtige man sich doch einmal die Art der geistigen Arbeit, in welcher das übliche Präpariren besteht. Der natürliche Gedankenlauf, zu dem die Worte des Schriftstellers den Leser anregen, wird sofort unterbrochen, sobald eine unbekannte Vocabel aufstöfst. Dann wird zum Lexicon gegriffen; die zahlreichen Wörter, an denen der Blick vorüberstreift, verleiten nicht selten zu zerstreuenden Gedankenabstechern; ist der gesuchte Artikel glücklich gefunden, so beginnt die neue Jagd auf das passende deutsche Wort. Wir nehmen an, dafs das benutzte Buch nicht eines jener dem geistesträgen Schüler so willkommenen Wörterbücher oder Speciallexica ist, welche durch genaue Angabe des Citates die Arbeit des Präparirens in ein Geduldspiel verwandeln, bei welchem „numerirte Mosaikstückchen" zusammengelegt werden:

so freundlich sind die neuerdings mit Recht in Aufnahme gekommenen, zum Theil vorzüglichen Schulwörterbücher nicht. Da es indes ein ganz natürliches Verlangen des Schülers ist, möglichst rasch zu der Stelle des Autors zurückzukehren, um den Zusammenhang nicht erst wieder ins Gedächtnis zurückrufen zu müssen, so wird er, wenn ihm nicht etwa eine ganz besondere geistige Elasticität verliehen sein sollte, beim Durchlesen des betreffenden Artikels fast immer nur den nächsten praktischen Zweck im Auge haben und daher stets in einer mehr oder weniger mechanischen Weise verfahren. Solche Capitel, wie Caes. de b. g. 4, 17, wo der Tertianer innerhalb weniger Paragraphen tignum, fistuca, sublica, fibula, wohl auch directus, longurius, crates, truncus nachzuschlagen hat, oder wie 7, 73 mit delibrare, stipes, cippus, scrobis, fastigium (denn mit der ihm vielleicht bekannten Bedeutung „Giebel“ kann er nichts anfangen), teres, femur, talea, exculco, hamus, stimulus — solche Capitel sind allerdings nicht häufig, aber doch fast für jede Lectürestunde wird auch der bessere Schüler bei der häuslichen Vorbereitung in dem Gedankengange des Autors mehrmals unterbrochen und dadurch gleich bei der ersten Stufe der Classikerlectüre von der doch so nöthigen Gewöhnung zurückgehalten, mit Ruhe ein Ganzes zu überschauen. Die geringe Fähigkeit der Schüler in den oberen Classen, sich rasch in einer Periode zurechtzufinden und den Zusammenhang eines längeren Stückes zu übersehen, über welche erfahrene und bewährte Schulmänner klagen*), dürfte zu einem nicht geringen Theile auf jene Art der Präparation zurückzuführen sein. Dazu kommt aber noch ein zweites. Es wird sich gewifs noch mancher des Grauens erinnern, das ihn in seiner Schülerzeit überfiel, wenn sich einmal die Nothwendigkeit ergab, einen Artikel wie ratio, res, fides u. drgl. in seinem Scheller, Georges oder Klotz durchzulesen oder durchzufliegen, um den Sinn einer zu präparirenden Stelle ermitteln zu können. Unseren Schülern ist es durch die handlicheren und sehr zweckmäfsigen Schulwörterbücher von Heinichen, Ingerslev u. a. schon sehr viel leichter gemacht. Aber selbst bei diesen möchte ich bezweifeln, dafs schon ein Tertianer im Stande sein sollte, mit wirklichem Nutzen in der kurzen Zeit, die er neben seinen übrigen häuslichen Arbeiten auf die Präparation verwenden kann, z. B. einen Artikel wie animus durchzulesen, um die Be-

*) So Heydemann in seiner trefflichen Programmabhandlung. Stettin 1856.

deutung von animi causa 5, 12, 6 anders als auf ganz äufserliche Weise herauszusuchen. Der neuerdings mehrfach gegebene Rath, die Schüler in der Classe selbst in die Benutzung des Wörterbuchs einzuführen, beweist, dafs man jenes Bedürfnis erkannt hat, dürfte aber schwerlich auch nur in Tertia, geschweige denn in Quarta zu dem gewünschten Ziele führen. Denn um die Bedeutungsentwickelung eines Wortes wirklich zu verstehen und demgemäfs bei der Ermittelung der jedesmaligen Bedeutung eines Wortes mit der nöthigen Spürkraft ausgerüstet zu sein, bedarf es, abgesehen von einer gewissen Reife des Geistes zwar nicht einer theoretischen Einführung in die Semasiologie aber doch einer an zahlreichen Beispielen geübten Beobachtung, welche dem Geiste die Fähigkeit verleiht in analogen Fällen mit Hilfe eines halb unbewufst vollzogenen Schlusses sofort den Punkt zu finden, auf welchem das bewufste Suchen, das Durchlesen im Lexicon einzusetzen hat. Eine solche Beobachtung aber läfst sich mit wirklichem Erfolge nicht in der Weise anstellen, dafs bei der Lectüre, etwa nach Angabe der Citate in den Anmerkungen, die früher vorgekommenen Stellen einzeln nachgeschlagen und durchgelesen werden. Denn um von dem unvermeidlichen grofsen Zeitverluste dabei gar nicht zu reden, so kann bei diesem Verfahren eine klare Uebersicht kaum der Lehrer, geschweige denn der ungeübte Knabe gewinnen. Ebenso wenig läfst sich von einer Durchnahme wichtiger Artikel des Lexicons, an welche man bei jener vorgeschlagenen Anleitung des Schülers gedacht haben mag, eine erhebliche Klärung der Vorstellungen erwarten, da die ausgezogenen Stellen bei der naturgemäfsen Einrichtung eines Wörterbuchs doch immer nur Bruchstücke sein können. Dagegen gestattete bei der „Wortkunde" die Beschränkung auf die bei einem Autor vorkommenden Wörter und innerhalb dieser Zahl wieder auf diejenigen, welche instructiver Natur sind, die Gebrauchsweisen eines Wortes ohne Verkürzung der jedesmaligen Gedankenreihe in übersichtlicher und anschaulicher Zusammenstellung vorzuführen. So sehr ich daher die Ansicht theile, dafs der Schüler zu einem selbständigen und einsichtigen Gebrauche des Lexicons anzuleiten sei, so glaube ich doch, dafs nicht, wie es jetzt zu geschehen pflegt, in Tertia, sondern erst in Secunda, nachdem die Wörterkenntnis des Schülers intensiv und extensiv die nöthige Basis gewonnen hat, ein eigentliches Wörterbuch der häuslichen Präparation zu Grunde gelegt werden sollte. Für den Fall, dafs diese Ansicht sich einer weiteren



Zustimmung erfreuen sollte, ist ein kurzer an die Ovidlectüre sich anschliefsender Anhang zu dieser „Wortkunde“ in Aussicht genommen.

Wir sind hiermit bei dem Abschlusse der für jetzt beabsichtigten Darlegung angelangt. Die weiteren Vorschläge zu einer Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen, die der Verfasser seinen Berufsgenossen zur Prüfung vorlegen möchte, gedenkt er in einem oder mehreren späteren Artikeln zur Darstellung zu bringen. Obwohl die hier vorgetragenen Gesichtspunkte mit jenen anderen Erwägungen in einem inneren Zusammenhange stehen, so bilden sie doch zugleich auch ein in sich abgeschlossenes Ganze, über dessen Werth oder Unwerth das Urtheil der Fachgenossen und den Ausfall praktischer Erprobung kennen zu lernen der Verfasser seit geraumer Zeit einen sehnlichen Wunsch hegt. Sind seine Träume nicht zu den elfenbeinernen Thoren eingezogen, so kann auf dem hier eingeschlagenen Wege unserer Jugend freiere Beherrschung der Muttersprache, Erleichterung in der sicheren Aneignung des lateinischen Wortschatzes und in dem eindringenden Verständnis der römischen Autoren, vor allem aber Vertiefung der Sprachbildung gewährt werden. In jedem geordneten Staatswesen dürfen und sollen neben den geprägten Münzen papierne Repräsentanten des in den Gewölben ruhenden Staatsschatzes im Geldverkehre cursiren: auch der sprachliche Gedankenaustausch zahlt nur zum Theil in schwerwiegenden, mit ihrem ganzen Vorstellungsgehalt gesättigten Worten; unbeschadet eines sicheren Verstehens bleibt bei vielen Worten eines Satzes die durch sie vertretene Vorstellungsmasse mehr oder weniger im Hintergrunde des Bewufstseins zurück: wenn aber diese geflügelten Worte der Lippen die Fähigkeit eingebüfst haben, sobald es gewünscht wird, ihren vollen geistigen Gehalt aus der Tiefe der Seele aufsteigen und zum Bewufstsein kommen zu lassen, so mufs ihr Credit sinken und die Sicherheit des sprachlichen Verkehres ist dahin. Hunderte von lateinischen Wörtern, welche unsere Schüler im Munde oder in der Feder führen, sind solche Mifstrauen erregende Papiergelder, bei denen man, wenn sie sich durch falsche Constructionen oder Germanismen in den Scriptis oder durch Schiefheiten und Mifsverständnisse bei der Lectüre verrathen haben, nur die entsprechende Baarzahlung zu verlangen braucht, um ihren tief unter pari stehenden Cours mit Sicherheit zu erfahren. Oder, um dasselbe mit einem anderen Bilde zu sagen: Es kann jemand auf

den Tasten der Sprache sehr geschickt und richtig eine Notenreihe abspielen, und doch, wenn im Inneren die Saiten ihren Dienst versagen, weder sich noch anderen die Melodie hervorzaubern. Aber wenn wirklich das Erlernen fremder Sprachen und die durch dieses Studium einzelner Sprachen angebahnte Erkenntnis der Sprache das vornehmste Mittel ist, durch welches die höhere Schule und insonderheit die höhere Schule Deutschlands Schulung und Zucht des Geistes bewirken soll, dann mufs für die Tiefe und Gediegenheit des Geisteslebens der aus ihr hervorgehenden Führer der Nation von einer halben und oberflächlichen Sprachbildung die nachtheiligste Rückwirkung befürchtet werden. Nicht ungestraft wird das geheimnisvolle Band zwischen Wort und Sinn gelockert und zerschnitten. „Das Wort fliegt auf, der Sinn hat keine Schwingen; Wort ohne Sinn kann nicht zum Himmel dringen.“ Dieser Klageruf eines geängsteten Herzens wird auch dem Genius eines Volkes nicht erspart bleiben, wenn in seiner Sprache mehr und mehr die Phrase sich eingebürgert und das echte vollwerthige Wort verdrängt haben sollte. Möge daher das deutsche Gymnasium und die deutsche Realschule immerdar der ernsten Aufgabe eingedenk sein, zu der Wörter leicht hinschwebenden Abbildern stets auch die Silberbarren ihres Gedankengehaltes in die Seele der Knaben zu senken und zu einem jeden Worte voll und rein die hinter ihm ruhende Vorstellung erklingen zu lassen, damit die, denen in der Jugend des Wortes Vollklang durch die Seele rauschte, dereinst hinausgetreten ins Leben ganz und voll den alten Sinnspruch bewähren, den deutschen Spruch: „ein Mann, ein Wort!“

Treptow an der Rega. Hermann Perthes.

Zur Reform

des

lateinischen Unterrichts

auf Gymnasien und Realschulen.

Von

Hermann Perthes.

II.

Zweite Auflage.

(Zuerst erschienen als Separat-Abdruck aus der Zeitschrift für das Gymnasialwesen. XXVIII. Jahrgang.)

BERLIN.
Weidmannsche Buchhandlung.
1880.



Vorwort zur zweiten Auflage.

Die zweite Auflage ist im Ganzen ein unveränderter Abdruck der ersten. Einige Zusätze, besonders über die wünschenswerthe Verminderung der Stundenzahl S. 23 und über den beabsichtigten Versuch, Cäsar schon in Quarta zu lesen, S. 24, sind in eckigen Klammern [ ] unter dem Text hinzugefügt.

Davos-Platz (Schweiz), Februar 1880.

Der Verfasser.

Mit dem auf S. 81 fg. des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift[1]) erschienenen Auffatze und den vor einigen Monaten ausgegebenen Schulbüchern hat der Verf. den ersten Teil seines auf eine Steigerung der Erfolge des lateinischen Unterrichtes und zugleich auf eine Verminderung des dabei üblichen Zeitaufwandes hinzielenden gröfseren Reformplanes der Prüfung seiner Berufsgenossen vorgelegt. Es war in jenem ersten Artikel der Nachweis versucht worden, dass die vorgeschlagene Methode einer sich unmittelbar an die Lectüre anschliefsenden und stets das früher Vorgekommene in methodischer Repetition benutzenden Wortkunde für den Unterricht den dreifachen Vorteil biete, dass erstens das Erlernen des Neuen wesentlich erleichtert, zweitens der Besitz des bereits Gelernten durch eine alles Mechanische und Langweilige vermeidende Repetition stetig befestigt, und drittens bereits vom frühesten Knabenalter an eine geistbildende Induction geübt werde. Wie diese Methode den einzelnen Altersstufen anzupassen sei, ist dort im allgemeinen angedeutet und für die Tertia im einzelnen ausgeführt worden. Für die Quarta enthält das Vorwort zu dem für diese Classe bestimmten dritten Cursus die nötigen Detailangaben; in Bezug auf die beiden unteren Classen ist wiederum eine tiefer gehende Erörterung notwendig, da der für diese Seite des Unterrichtes ins Auge gefasste Weg, ebenso wie der an Caesar sich anschliefsende Teil der Wortkunde, gleichzeitig andere Unterrichtsfragen von principieller Wichtigkeit berührt. Wie also die erste Abhandlung neben der die Lexicologie und ihre Didaktik untersuchenden Besprechung in das Gebiet des deutschen Unterrichtes und in das der classischen Lectüre in den oberen Classen hinüberführte, so wird dieser zweite Artikel, ausgehend von der Frage nach der zweckmäfsigsten Art der ersten Wörtererlernung, die bei dem gesammten sprachlichen

---

[1]) [Zeitschrift für das Gymnasialwesen XXVII, 1873.]

Elementarunterricht zur Geltung kommenden fundamentalen Anschauungen einer Prüfung unterziehen und so den Uebergang bilden zu demjenigen Teile des Reformplanes, welcher von der heute herrschenden Schulpraxis sich am weitesten entfernt, zugleich aber nach des Verf. fester Ueberzeugung eine glückliche Lösung der in Folge derselben von verschiedenen Seiten her auftauchenden Schwierigkeiten und Uebelstände in Aussicht stellt. Die prinzipielle Erörterung wird auch bei diesem zweiten Artikel, um die Darstellung zu vereinfachen, vorzugsweise Eine Classe und zwar die Sexta berücksichtigen und wie dort in Bezug auf die Quarta, so hier rücksichtlich der Quinta, die specielle Ausgestaltung einem kurzen Vorworte zu dem betreffenden Schulbuche vorbehalten.

Wie wenig es sich empfehle den Sextaner die Vocabeln zunächst mit grofsem Zeitverluste in einem Register aufschlagen, dann mit den selbst bei der gewissenhaftesten Sorgfalt des Lehrers nicht ganz zu vermeidenden Fehlern in ein Präparationsheft eintragen und endlich aus diesem in dem fehlerhaften Zustande memoriren zu lassen, das wird nach dem in unserm ersten Artikel Gesagten einer besonderen Auseinandersetzung nicht mehr bedürfen. Selbst diejenigen, welche ungeachtet der dort dargelegten Bedenken für die Quarta und Tertia an dem Gebrauche eines Wörterbuchs festhalten sollten, werden mindestens für die erste Unterrichtsstufe einem an die Lectüre sich anschliefsenden Vocabularium vor einem alphabetischen Register den Vorzug geben. Es handelt sich hier also nur darum, welche Wörter in dieses Vocabularium aufzunehmen und nach welchen Gesichtspunkten dieselben an die Lectüre anzuschliefsen seien.

Prüfen wir zunächst die in andern namhafteren Schulbüchern eingeschlagenen Wege. Das vortreffliche Handbüchlein der lateinischen Stammwörter von Wiggert, welches wie aus seiner Verbreitung in mehr als 35,000 Exemplaren zu schliefsen, mit gutem Erfolge benutzt worden ist und noch benutzt wird, giebt seinem Titel entsprechend fast nur Primitiva, „weil diese“, wie es in der Vorrede heifst, „in der Regel einfachere und dem Kinde näher liegende Begriffe ausdrücken, und überdies von ihnen aus am leichtesten in der Wörterkenntnis weiter gegangen werden kann“. Es leuchtet ein, dass dieses Verfahren nicht blofs das Erlernen aufserordentlich erleichtert, weil es vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet, sondern zugleich auch in vollkommen rationeller Weise den Schüler bei der Erlernung der Wörter denselben Weg verfolgen lässt,

welchen die Sprache bei der Bildung derselben gegangen ist. Da aber in dem Wiggertschen Buche zur Erleichterung des Nachschlagens eine alphabetische Anordnung getroffen wurde, so konnte in demselben ein anderer, für den lateinischen Sprachunterricht noch wichtigerer Gesichtspunkt nicht zu seinem Rechte kommen: die scharfe Erfassung der Wörter nach ihrer grammatischen Endung. Es ist ein entschiedener Nachteil, dass z. B. die ersten vier Wörter, welche der Sextaner nach Wiggert zu lernen hat: *aër, ager, ala* und *albus* vier völlig verschiedenen grammatischen Kategorien angehören und nicht blofs eine naturgemäfse Verbindung des lexicalischen und grammatischen Pensums unmöglich machen, sondern auf das Sprachgefühl des Knaben geradezu verwirrend einwirken müssen. Denn während er *mensa* decliniren lernt und dadurch auf die Beachtung grammatischer Gesetzmäfsigkeit hingeleitet werden soll, sieht er sich in seinem Vocabelpensum der buntesten Mannigfaltigkeit gegenüber und muss billiger Weise erstaunt sein über die wunderliche Sprache, die bei derselben Nominativendung *er* das eine Mal flectirt *aër, aëris,* das andere Mal *ager, agri.* Mit vollem Rechte haben daher die meisten Verfasser lateinischer Elementarbücher die Vocabeln nach ihrer grammatischen Endung angeordnet. Bücher wie die von Spiefs, Ostermann u. a. verdanken ihre grofse Verbreitung ohne Zweifel vorzugsweise gerade diesem Verfahren. Eine hervorragende und eigenthümliche Stellung unter den Arbeiten dieser Gattung nimmt das auch durch Gediegenheit des Inhalts ausgezeichnete Elementarbuch von Hermann Schmidt ein. Hier sind nicht blofs, wie bei den Wörterverzeichnissen jener andern Schulbücher die jedesmal in dem betreffenden Pensum des Uebungsbuches vorkommenden Vocabeln einer und derselben grammatischen Endung zusammengestellt worden, sondern in Verbindung mit diesen auch diejenigen, welche mit derselben Endung in späteren Teilen des Lesebuchs begegnen. Wo daher der Schüler, wie z. B. bei den Genusregeln der dritten Declination, so viele Ausnahmen von der Regel zu lernen hat, dass ihm die Zahl derselben leicht als die vorwiegende erscheint, wird ihm, wie die Vorrede sagt, „eine imponirende und jene Vorstellung berichtigende Masse regelmäfsiger Wortformen vorgeführt." Es kann nicht fehlen, dass durch Absolvirung dieses Vocabulariums der Schüler ein sicheres Gefühl für die Bedeutung vieler Endungen und zugleich eine vortreffliche Uebersicht über den lexicalischen Bestand der Sprache gewinnt, um so mehr, als der Sinn für die grammatisch-lexica-

lischen Kategorien in Folge der Einrichtung des Buches noch dadurch geschärft wird, dass der Knabe bei den wenigen Wörtern, die er in jedem Stücke nachzuschlagen hat, stets gezwungen ist, zuerst die Endung derselben und dann erst die Stelle in der alphabetischen Reihenfolge zu beachten. Im Vergleich mit dem von Wiggert befolgten, an sich vortrefflichen, bei einseitiger Anwendung aber mit grofsen Nachteilen verbundenen Princip haben also die Bücher von Schmidt, Spiefs, Ostermann den unbestrittenen Vorzug, dass sie den grammatischen Unterricht von lexicalischer Seite aus unterstützen, eine Eigenschaft, auf welche ebenso wie das Primitivenbüchlein von Wiggert auch das etymologisch angelegte Vocabularium von Döderlein, das nach sachlichen Gesichtspunkten zusammengestellte von Haupt und Krahner und endlich von dem Bonnell'schen Vocabularium der sachlich geordnete Teil vollständig, der etymologische wenigstens der Hauptsache nach naturgemäfs verzichten muss. Hierzu kommt aber noch ein zweiter, nicht minder wichtiger Vorzug, der jene den Teilen der Formenlehre folgenden Wörterverzeichnisse vor sämmtlichen, eben genannten Vocabularien auszeichnet, der, dass die Abschnitte des Vocabelstoffes mit denen des Lesebuchs correspondiren und so jene in unserem ersten Artikel bekämpfte Zersplitterung des Unterrichtes wenigstens teilweise vermieden wird. Teilweise; denn eine vollkommene Verbindung der Vocabelerlernung und der Lectüre, ein Anschluss jeder einzelnen zu memorirenden Vocabel an den dieselbe enthaltenden Satz wird auch in jenen Büchern keineswegs erstrebt. Und doch wird eine genauere Prüfung der bei der Aneignung der Vocabeln in Betracht kommenden psychologischen Gesetze deutlich erkennen lassen, dass grade die stricte Durchführung des Principes einer „Wortkunde im Anschluss an die Lectüre" die Vorteile desselben in vollstem Mafse zur Wirksamkeit bringt. Bei der Tragweite des Gegenstandes wolle der Leser behufs solcher Prüfung eine etwas eingehendere Erörterung gestatten.

Die Schulbücher der eben genannten Art, welche an grammatisch geordneten Lesestoff die nach dem gleichen Gesichtspunkt zusammengestellten Vocabeln anreihen, gehen, wie es scheint, fast ohne Ausnahme von der Voraussetzung aus, dass zuerst die Vocabeln zu memoriren und dann erst die entsprechenden Lesestücke zu übersetzen seien. Bei Spiefs z. B. sind die Vocabeln jedesmal in so grofser Anzahl dem betreffenden Abschnitte vorangestellt worden, dass es offenbar nicht in der Intention des

Verfassers lag für ein und dieselbe Lehrstunde ein Lesestück übersetzen und die bezüglichen Vocabeln memoriren zu lassen. Ostermann sagt ausdrücklich in der Vorrede zu dem für Sexta bestimmten Vocabularium, dass die Erlernung eines jeden Abschnittes der Vocabeln dem Uebersetzen der entsprechenden Uebungsbeispiele vorausgehen müsse. Mit dieser Vorschrift stimmt, so weit mir bekannt, die übliche Praxis vollkommen überein; auf das bestimmteste aber glaube ich behaupten zu dürfen, dass die stillschweigende psychologische Voraussetzung, welche diesem Verfahren einer der Lectüre vorausgehenden Vocabelerlernung zu Grunde liegt, eine entschieden unrichtige ist. Man vergegenwärtige sich einmal den psychischen Process, den ein Knabe durchmacht, wenn er z. B. die zehn ersten Vocabeln bei Ostermann: *agricola*, *ala*, *amicitia*, *aqua*, *aquila*, *ara*, *audacia*, *avaritia*, *benevolentia*, *bestia* nebst den zugehörigen deutschen Wörtern vom Lehrer vorlesen hört, dann selbst laut nachliest und noch von einigen Mitschülern wiederholen hört und endlich zu Hause durch abermaliges wiederholtes Lesen sich dem Gedächtnisse einprägt. Sechs bis zehn Mal etwa durchläuft sein Geist, jedesmal vielleicht in einem Zeitram von ein bis zwei Minuten, eine Reihe völlig zusammenhangsloser Vorstellungen, die absolut keine andere Gemeinschaft haben, als dass die im Lateinischen sie bezeichnenden Wörter sich alle auf *a* endigen. Mit Recht zwar dient schon dem alten epischen Sänger die Schnelligkeit des menschlichen Geistes als das Bild raschesten Fluges, aber einem Manne legt er dieselbe bei, nicht einem Knaben. Und selbst der Erwachsene streift, wenn er zehn zusammenhangslose Wörter hintereinander liest, nur leise die Oberfläche der entsprechenden Vorstellungen, während der Kern derselben im dunklen Hintergrunde des Bewusstseins zurückbleibt. Offenbar aber ist eine vollkommen klare und lebendige Vorstellung von der durch ein Wort bezeichneten Sache das wesentlichste Hilfsmittel zum Merken desselben. „Der *docens*", sagt schon Joachim Lange[1]) in der *methodus* vor seiner lateinischen Grammatik, „. . . . . erklärt einigermafsen die etwa noch unbekannten Sachen, die mit den *vocabulis* bezeichnet werden; damit die Kinder, wenn sie sich von der Sache selbst einigen Concept machen, auch daher die *vocabula* desto leichter behalten können." Bei jener oben dargestellten Art aber des Lesens und Memorirens der einzelnen Vocabeln kann das Kind schon aus dem

[1]) Wiggert, Handbüchlein der lat. Stammwörter p. XIV.

ganz äufseren Grunde des Zeitmangels sich eine solche deutliche Vorstellung nicht bilden. Denn ehe es auch nur den Versuch gemacht hat, aus seiner Erinnerung die Vorstellung eines „Landmanns“ sich zum klaren Bewusstsein zu bringen, wird schon das folgende Wort *ala* der Flügel vorgelesen, und die hierdurch geweckten Vorstellungsassociationen werden sofort wieder durch die dritte Vocabel abgebrochen. Diese Unruhe eines stetigen Anspinnens und Abreifsens eines Vorstellungsfadens setzt sich dann fort bis zum Schlusse der Vocabelreihe, um sofort wieder von einem gleichen Cyclus geistiger Operationen abgelöst zu werden. Einem lebhaft denkenden Knaben mag dabei etwa zu Mute sein, wie dem Politiker, dem aus einer Zeitung die Zeilen von sechs oder acht neben einander stehenden Spalten in sinnlosem Wechsel vorgelesen werden. Bei weitem die meisten Schüler freilich werden sich die unnötige Mühe ersparen; sie gehen an den die Vorstellungen hinter sich bergenden Wörtern vorüber wie der Reisende im Gasthaus an den Thüren einer langen Zimmerflucht, während jene nachdenkenden Knaben doch wenigstens wie der eilig revidirende Hausherr durch die halb geöffnete Thür mit einem flüchtigen Blick das dahinter liegende Innere zu überschauen sich bemühen. Es würde daher das Memoriren den Knaben schon erheblich erleichtert werden, wenn man hinter jeder Vocabel, sobald sie mit der Uebersetzung vorgelesen ist, eine kleine Pause machte und die angeregte Vorstellungsreihe ihrem natürlichen Verlaufe überliefse. Aber wie der geschickte Arzt den Naturprocess durch entsprechende Mittel unterstützt und fördert, so wird auch der seelenkundige Pädagoge die psychologischen Gesetze durch kunstgemäfse Nachhilfe rascher und energischer wirken lassen. Wodurch aber kann die Seele, wenn sie in Folge eines gehörten Wortes einer bestimmten Gedankenbahn zustrebt, wirksamer auf dieselbe hingeleitet werden, als dadurch, dass die an derselben Bahn liegenden verwandten Vorstellungen gleichzeitig im Bewusstsein erhoben werden? Jeder Knabe, der noch nicht künstlich zur Gedankenlosigkeit erzogen ist, wird, wenn er „*ala* der Flügel“ hört, unbewusst unter seinen Erinnerungen suchen und sich fragen, in welchem Zusammenhange er schon einmal von einem Flügel gehört habe; wird ihm nun nicht „*ala* der Flügel“, sondern „*ala aquilae* der Flügel des Adlers“ vorgesagt, so wird das Hinstreben zur ersten Vorstellung sich mit dem zur zweiten verbinden, und so der gewünschte Process sich rascher vollziehen, als wenn er nur durch das eine Wort „der Flügel“ angeregt

wäre. Diese Beschleunigung wird um so mehr eintreten, wenn, wie es bei diesem Beispiele der Fall ist, die hinzugefügte zweite Vorstellung der Seele des Knaben noch näher liegt, als die erste. Denn sobald er von einem Flügel des Adlers hört, wird er unwillkürlich sich eines Adlers erinnern, den er einmal in seinem Bilderbuche, in einem Tiergarten oder ausgestopft in einer Sammlung gesehen hat; er wird dabei sich von selbst den Eindruck vergegenwärtigen, den die ausgebreiteten Flügel des Vogels auf ihn machten, und unwillkürlich wird wie damals der Gedanke in ihm auftauchen, dass diese Flügel doch gröfser und breiter seien als etwa die einer Schwalbe oder eines Sperlings. Und nun wird der psychologisch verfahrende Lehrer seine Kunst vollenden: wie er dem natürlichen Verlaufe der Vorstellungen den Weg bahnte, indem er zu „*ala* der Flügel" noch „*aquilae* des Adlers" hinzufügte, so wird er auch dem aus den Vorstellungen hervorkeimenden Urteile den Boden lockern, indem er dem Knaben vorspricht: „*ala aquilae magna est* der Flügel des Adlers ist grofs". So werden die unruhig flatternden Vorstellungen des Kindes in einen Kreis gebannt, in dem sie zur Ruhe kommen können. Denn wie das physische Leben des Menschen durch den Wechsel des Einatmens und Ausatmens bedingt ist, so wird jede Vorstellung, die von aufsen dem Geiste zugeführt wird, zum Subjecte, welches in die Substanz des Geistes eingetaucht mit dem Prädicate vereint zurückkehrt in die Aufsenwelt, mag dieser Process hörbar in der Sprache sich vollziehen oder in der auch ein Innen und Aufsen umspannenden Gedankenwelt des Geistes beschlossen bleiben. Denn sobald ein äufserer Eindruck, wie z. B. der eines Baumes, eines Hauses u. s. w. sich wirklich zu einer Vorstellung gestaltet, liegt derselben jedesmal ein elementares Urteil, also ein Satz zu Grunde: das, was ich da sehe, ist ein Haus, ein Baum, d. h. es gehört zu denjenigen Dingen, welche ich bisher als ein Haus, als einen Baum aufgefasst habe. Nur die ersten Sprachversuche eines Kindes bestehen aus einzelnen Wörtern, weil ein jedes derselben einen solchen Satzkeim enthält; mag das zweijährige Kind, welches einen Hund bellen hört, nur ausrufen, „bellt", indem es damit den Gesammteindruck des bellenden Hundes wiedergiebt: schon von einem vier- und fünfjährigen Kinde wird man in dem gleichen Falle schwerlich etwas anderes hören, als „Ami bellt", „Phylax bellt" u. dergl.[1]) Bei dem Erwachsenen gleicht daher eine nur aus Wör-

[1]) Vgl. Steinthal, Abriss der Sprachwissenschaft I. S. 404 oben: „dann aber wird die Satzform die gewöhnliche Redeweise."

tern, d. h. aus einzelnen Ausrufen bestehende Rede dem unruhigen Keuchen eines Kranken oder eines Laufenden, bei welchem Einatmen und Ausatmen im Missverhältnisse stehen; Sätze folgen auf einander wie die Atemzüge des Gesunden. Längst hat man für die Elementarschule die Bedeutung dieser psychologischen Thatsache erkannt; mit unerbittlicher Strenge wird dort darauf gehalten, dass die Kinder auch dann, wenn sie aus ihrem eigenen natürlichen Gedankenkreise heraustreten, nur in Sätzen sprechen: auch für das Vocabellernen fremder Sprachen dürfte dem Satze eine gleiche Dignität zukommen. Denn während das einzelne Wort stets nur eine einzelne Vorstellung repräsentirt, ist der Satz stets der Ausdruck nicht blofs mehrerer zusammenhängender Vorstellungen wie *ala aquilae*, sondern einer geschlossenen Vorstellungskette, wie z. B. *ala aquilae magna est.* Er gewährt daher den doppelten Vorteil, dass erstens die Vorstellung mit anderen innerlich associirt wird, und dass zweitens der Vorstellungsverlauf einen naturgemäfsen Abschluss erhält und in Folge dessen beim Uebergang zu einer neuen Reihe nicht mehr in zerstreuender Weise nachwirkt. Es ergiebt sich also aus dem Gesagten der wichtige didaktische Grundsatz: Beim Vocabellernen ist nicht von der einzelnen Vocabel, sondern vom Satze auszugehen. Dies Resultat steht im Einklang mit dem mehr und mehr zur Geltung kommenden Principe, dass man in Sexta eine häusliche Präparation gar nicht oder nur in begrenztem Umfange verlangen dürfe; abweichend aber ist es von dem üblichen Verfahren, zuerst zahlreiche Vocabeln, z. B. für die erste Declination bei Ostermann 128, bei Spiefs 103, auswendig lernen und dann erst die betreffenden Stücke übersetzen zu lassen. Statt dessen ist nach dem hier, wie mir scheint, als richtig nachgewiesenen Grundsatze, zuerst der lateinische Satz vom Lehrer vorzulesen und, nachdem er richtig von mehreren Schülern wiederholt ist, Wort für Wort vorzuübersetzen, dann in gleicher Weise jeder der übrigen für eine Stunde bestimmten Sätze vorzunehmen, und nun erst eine Vocabel nach der anderen aus dem zugehörigen Vocabelpensum zu lesen und zu memoriren. Der rasche Uebergang von einer Vocabel zur andern hat nun, nachdem die Vorstellungen dem Knaben bereits geläufig geworden sind, durchaus nicht mehr jene oben geschilderte nachtheilige Wirkung. Denn wie Begriffe und Begriffsreihen, welche in früheren Zeiten von den begabtesten Geistern entdeckt, von wenigen kaum erfasst und verstanden, doch allmählich zum ganz gewöhnlichen Gemeingut

ganzer Classen, ja der gesammten Masse des Volkes werden, so vollzieht sich auch in der einzelnen Seele eines Knaben eine gleiche „Verdichtung“, so dass der Inhalt einer Vorstellung, zu deren Aneignung Minuten nöthig waren, nachher in wenigen Secunden mit vollkommener Sicherheit durch seine Seele streift[1]). Jene den gröfseren Zeitraum in Anspruch nehmende Aneignung der Vorstellungen aber kann schwerlich auf eine zweckmäfsigere Weise bewirkt werden, als durch das eben dargestellte Vorlesen und Vorübersetzen der die bezüglichen Vorstellungen in natürlicher Verbindung enthaltenden Sätze.

Es ist oben, um den Gang der Beweisführung nicht durch Erörterung eines Nebenpunktes zu unterbrechen, als zugestanden angenommen worden, dass die Erlernung der Vocabeln erleichtert werde, wenn eine lebendige und klare Vorstellung der bezeichneten Gegenstände sie begleite. Obwohl dieser Satz nicht grade auf Widerspruch stofsen dürfte, so wird doch eine genauere Begründung desselben geeignet sein, die aus ihm abgeleitete, von der bisherigen Praxis durchaus abweichende pädagogische Forderung noch berechtigter erscheinen zu lassen. Es möge dabei gestattet sein zur Veranschaulichung ein mathematisches Bild zu Hilfe zu nehmen. Man bezeichne die Vorstellung eines Gegenstandes z. B. eines Adlers durch einen Punkt *o*, die in sämmtlichen Sprachen diese Vorstellung ausdrückenden Wörter durch Punkte innerhalb der Peripherie eines um *o* gezogenen Kreises; das deutsche Wort „Adler“ durch *a*, das lateinische Wort *aquila* durch *b*. Verbindet man nun *a*, *o* und *b* durch Linien, so wird *a o* die Association zwischen dem Worte „Adler“ und der dadurch bezeichneten Vorstellung, *b o* aber die Association zwischen *aquila* und derselben Vorstellung, *a b* die zwischen den beiden Worten „Adler“ und *aquila* bestehende Association ausdrücken. Nun ist es ein anerkanntes psychologisches Gesetz: „Vorstellungen, welche aus irgend einem Grunde derselben Vorstellungsreihe angehören, erneuern sich gemeinsam, wenn eine aus der Reihe unwillkürlich oder absichtlich reproducirt wird“[2]). Beim mechanischen Auswendiglernen wird dadurch, dass die zusammengehörigen Wörter öfter hinter einander ausgesprochen werden, eine Vorstellungsreihe gebildet, eine Association zwischen

---

[1]) Ausführlicheres über diesen psychischen Prozess findet sich in dem anziehenden Aufsatz von Lazarus „Verdichtung des Denkens in der Geschichte“ in Zeitschr. für Völkerpsychologie II. (1862), S. 54 fg.

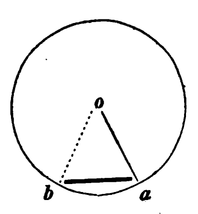
[2]) Vgl. J. H. Fichte Psychologie § 206.



aquila und „Adler", eine Verbindungslinie zwischen *b* und *a* hergestellt. Tritt nun später „Adler" ins Bewusstsein, so wird gleichzeitig auch „*aquila*" hervorgerufen, genau so wie beim Hersagen des Alphabets z. B. auf das *c* das *d* folgt oder wie das Pferd, das wiederholt in einem Wirthshause gefüttert ist, wenn es später einmal daran vorübergeführt werden soll, dorthin abbiegen will, weil die Vorstellung dieses Wirthshauses und die des Gefüttertwerdens sich ihm associirt hat. Es leuchtet nun aber ein, dass, wenn *b* mit *a* nicht blofs durch die Linie *a b*, sondern zugleich noch durch eine andere verbunden ist, die Association *ab* nicht dieselbe Stärke bedarf, um beim Auftauchen von *a* auch *b* zu reproduciren, wie wenn jene zweite Verbindung fehlte oder nur in geringem Grade vorhanden wäre. Eine solche zweite Association können nun die beiden Radien *a o* und *o b* gewähren, d. h. das Wort „Adler"[1]) kann die mit ihm associirte Vorstellung eines Adlers reproduciren und diese wiederum das mit ihm associirte Wort *aquila* (oder genauer ausgedrückt die Vorstellung des Laut- oder Schriftbildes *aquila*). Selbstverständlich ist auch beim mechanischen Auswendiglernen eine schwache Verbindung zwischen *a o* und eine noch schwächere zwischen *o b* vorhanden, allein dieselbe ist dabei von so geringer Intensität, dass sie keine oder nur eine sehr schwache Reproductionskraft besitzt. Graphisch würde sie daher nicht durch eine Linie, sondern durch Punkte auszudrücken sein. Der Sextaner z. B., welcher „der Mohn" mit *luna* übersetzt, hat zwischen „Mond" und *luna* nur die Sehne *a b*, nicht aber die beiden Radien *ao* und *ob* gezogen und war daher gegen jene Verwechselung der ähnlich klingenden Wörter nicht hinreichend gesichert.

---

[1]) Man wolle es freundlichst entschuldigen, wenn ich hier die Erwähnung eines kleinen persönlichen Erlebnisses einschalte, welches an einem recht concreten Beispiel das oben angeführte Gesetz illustrirt. Als ich halb mechanisch aus meinem ersten Entwurf diese Stelle für den Druck abschrieb, wurde ich bei dem Worte „Adler" einen Augenblick aufgehalten, weil ich plötzlich an „Olympia" denken musste und unwillkürlich mich besann, woher mir dieser Name hier mit einem Male in den Sinn gekommen. Es bedurfte nicht langen Nachdenkens: Ich hatte den Nachmittag in der Zeitung gelesen, dass Ernst Curtius mit Adler nach Griechenland gereist sei, um den Beginn der Ausgrabungen in Olympia zu leiten. „Adler" hatte sich also mit „Olympia" associirt, und dem obigen Gesetze entsprechend tauchte letzteres mit ersterem auf. Jeder kann an sich, und wenn er Lehrer ist, noch öfter an der lieben zerstreuten Jugend ähnliche Beobachtungen machen; es kommt nur darauf an, dass die ein nutzloses Spiel treibenden Seelenkräfte verwertet, dass — die Schätze „ausgegraben" werden.



Ein ähnliches Beispiel gewährt die jedem in den unteren Classen unterrichtenden Lehrer des Lateinischen nur allzubekannte Verwechselung des Passivums und Futurums. Der Schüler, welcher „ich werde gelobt" mit *laudabo* übersetzt, hat eben auch nur den bequemeren Sehnenweg *a b* eingeschlagen und auf diesem sich verlaufen, während der nachdenkende Knabe zwar auch die Linie *ab* benutzt, gleichzeitig aber auch auf den beiden Radien *ao* und *ob* den Umweg über die Vorstellung macht und in Folge dessen richtig zum Ziele gelangt. Auf einer ähnlichen gleichzeitigen Benutzung verschiedener Associationen beruht die grofse Erleichterung, welche durch die in sämmtlichen Cursen meiner Wortkunde durchgeführte etymologische Anknüpfung einer neu zu lernenden Vocabel an eine bereits bekannte dem memorirenden Knaben gewährt wird. Wenn der Schüler beim Erlernen von „*facilis* leicht" an „*facere* thun" erinnert und demgemäfs auf die sich enger anschliefsende Uebersetzung „thunlich" hingewiesen wird, so bewirkt man eine Verbindung von *facilis* und „leicht" nicht blofs durch die Sehnenlinie *ab* und die beiden zum Centrum der Vorstellung laufenden Radien *ao* und *ob*, sondern drittens auch noch durch eine Associationslinie, welche ihren Weg über „thunlich" und „*facere*" nimmt[1]). Am einleuchtendsten aber dürfte der Werth, den die mehrfachen Vorstellungsassociationen für das Gedächtnis haben, aus einer Erfahrung erhellen, die wahrscheinlich sehr viele Lehrer an sich selbst gemacht haben werden. Hat man einige Tage in einer neuen Classe unterrichtet und die Namen der einzelnen Schüler sich bereits so weit eingeprägt, dass man dieselben auch aufser der Reihe aufzurufen vermag, so tritt dennoch nicht selten der Fall ein, dass man, auf der Strafse von einem dieser Schüler begrüfst, sich vergebens

---

[1]) Vgl. hierüber die Auseinandersetzung im ersten Artikel S. 85 fg. des XXVII. Jahrgangs der genannten Zeitschrift. [Die Seitenzahlen des Separat-Abdrucks stimmen damit überein].

auf den Namen desselben besinnt, so bekannt auch seine Gesichtszüge erscheinen mögen. Am andern Tage unterrichtet man wieder in der Classe — und ohne eine besondere Anstrengung stehen sämmtliche Namen zu Gebote! Woher diese Erscheinung? Offenbar hat eine doppelte Association stattgefunden, eine zwischen dem Aussehen des Knaben und seinem Namen und eine andere zwischen der Stelle, welche er inmitten seiner Nachbarn einnimmt — man denke an die Erzählung von Simonides und den erschlagenen Gästen des Scopas — und wiederum seinem Namen. Bei der Begegnung im Freien wirkt nur die eine Association, beim Abfragen in der Classe beide[1]). Der Knabe also, der zusammenhangslose Vocabeln zu memoriren hat, sieht sich vor eine ähnliche Aufgabe gestellt, wie etwa ein Lehrer, der bei der Inspection auf dem Turnplatze die Namen der sich herumtummelnden Knaben behalten will, während das Merken der in die Vorstellungsreihen der Sätze eingeschlossenen Worte jener weit geringeren Mühe des beim Unterricht die Namen der Schüler sich einprägenden Lehrers gleicht.

Aus unserer Betrachtung der in den jetzt gebräuchlichen Vocabularien und Elementarbüchern mafsgebenden Gesichtspunkte sowie aus der hieran sich anschliefsenden psychologischen Erwägung haben sich also in Bezug auf die zweckmäfsigste Einrichtung eines Vocabulariums für Sexta bis hierher drei Erfordernisse ergeben: erstens eine dem Wiggertschen Principe folgende Beschränkung des Memorirstoffes auf die Primitiva, welchen jedoch auch einzelne grammatisch wichtige Derivata anzureihen sein würden; zweitens eine grammatische Anordnung wie bei Schmidt, Spiefs, Ostermann u. a.; drittens eine unmittelbare Anlehnung an den Lesestoff etwa wie sie bei Scheele, Moiszisstzig und allen denjenigen Elementar-

[1]) Auf Grund dieses psychologischen Gesetzes möge hier beiläufig jungen Lehrern der Rath gegeben werden, während der ersten Tage eines neuen Semesters oder Schuljahres die Schüler so lange auf denselben Plätzen sitzen zu lassen, bis ihre Namen dem Lehrer geläufig sind. Für die Handhabung der Disciplin wie für die Belebung des Unterrichtes ist es gleich wichtig die Schüler nicht mittelst Fingerzeigen oder meist zum Lachen reizender Umschreibungen — „du da mit dem dicken Kopfe!“ rief einst einer meiner Lehrer dem neben mir sitzenden Schüler zu —, sondern möglichst rasch bei ihrem Namen aufrufen zu können. Das Gefühl dem Lehrer persönlich bekannt zu sein, veranlasst den Schüler sich sofort ganz anders zusammen zu nehmen, als wenn er unter der Masse verschwindet. Nicht blofs für den Feldherrn, sondern auch für den Pädagogen ist jene Scene zwischen Wallenstein und seinen ihm einzeln bekannten Pappenheimern von besonderem Interesse.

büchern zur Anwendung kommt, welche ein Wörterverzeichnis nach der Folge der Paragraphen enthalten. Endlich würde gemäfs den Erörterungen unsers ersten Artikels viertens noch hinzuzufügen sein, dass bei dieser Anlehnung an die Lectüre nicht blofs die jedesmal neu auftretenden Wörter, sondern zugleich auch in etymologisch gruppirender Repetition die in früheren Lesestücken vorgekommenen Vocabeln berücksichtigt werden müssen.

Vielleicht wird mancher, der im einzelnen den obigen Ausführungen zuzustimmen geneigt war, bei dieser Zusammenfassung der Postulate bedenklich den Einwurf erheben, das sei alles in der Theorie recht gut und schön, jedoch in der Praxis unmöglich. Allein wenn irgendwo so bewährt es sich hier, aus der Noth eine Tugend zu machen. Denn mit Zuversicht wage ich zu behaupten, dass grade die Anforderung der praktischen Ausführung auf die Beachtung eines weiteren, höchst bedeutungsvollen psychologischen Gesetzes hinführt, welches zum gröfsten Nachtheile des Unterrichtes in den letzten Decennien beinahe völlig aufser Acht gelassen worden ist, während es früher zwar nicht als ein deutlich erkanntes Gesetz, aber als eine unwillkürlich befolgte Maxime mit dem unzweifelhaftesten Erfolge seine Geltung behauptete. Wenn nämlich nur Primitiva memorirt werden, und diese nicht blofs grammatisch geordnet, sondern zugleich auch in entsprechenden Sätzen enthalten sein sollen, so liegt das Bedenken nahe, dass diese Sätze ein unnatürliches Gepräge erhalten und an demselben Eindrucke des künstlichen Zurechtgemachtseins leiden werden, wie zahlreiche Uebungsbeispiele anderer Elementarbücher, über deren Trivialität die begründetsten Klagen erhoben worden sind. Der einem solchen Bedenken zu Grunde liegenden Ansicht stimme ich in solchem Mafse zu, dass ich sogar noch weiter gehe und nicht blofs einen der kindlichen Auffassung und dem kindlichen Interesse entsprechenden Inhalt einzelner Sätze, sondern auch, wie in dem nächsten Artikel[1]) eingehender zu begründen sein wird, schon auf der untersten Stufe sobald als irgend möglich einzelne zusammenhängende Lesestücke für wünschenswerth und nötig erachte. Aber nichts desto weniger glaube ich, dass zugleich auch jenen oben aufgestellten Forderungen Genüge geleistet werden kann, sobald man sich entschliefst, einen weit verbreiteten, auf völliger Verkennung der Natur des Seelenlebens beruhenden Irrthum aufzugeben, den Irrthum, dass es nichts Mittleres gebe

---

[1]) [Im vierten Artikel.]

zwischen einem zu memorirenden und einem überhaupt nicht anzueignenden Wahrnehmungsstoff.

Diese Meinung ist, wie es scheint, eine so tief gewurzelte, dass ich auch hier zu einer etwas weiter ausholenden Erörterung mir die Aufmerksamkeit des geneigten Lesers erbitten muss.

Das physische Auge des Menschen umspannt, wenn es geöffnet ist, bekanntlich ein weit ausgedehnteres Gesichtsfeld, als den Raum der jedesmal angesehenen Gegenstände. Wenn ich in einem Zimmer ein an der Wand hängendes Bild betrachte, so fallen gleichzeitig die rechts und links von demselben befindlichen Gegenstände auf meine Netzhaut, ohne dass ich dieselben mit Bewusstsein sehe. Geht die mir zur Seite befindliche Thür auf, so gewahre ich, obwohl mein Auge nicht dorthin gerichtet ist, doch eine unbestimmte Veränderung, welche meine Aufmerksamkeit auf sich zieht. Ebenso bemerke ich, wenn ich über die Strafse gehe, nur einen Theil dessen, was sich vor mir befindet, und doch wirken gleichzeitig die zur Seite befindlichen Wahrnehmungsbilder mit solcher Stärke auf mich ein, dass mir z. B. jemand, den ich so im Vorübergehen unbewusst gesehen habe, bei einer späteren Begegnung nicht unbekannt vorkommt, ohne dass ich mir Rechenschaft geben könnte, wann und wo ich ihn gesehen habe. Genau derselbe Vorgang findet auf dem geistigen Gebiete statt. Lesen wir ein Buch in einer fremden Sprache auch nur um des Inhaltes willen, so bereichern wir doch gleichzeitig ohne unsere Absicht und ohne besondere Mühe unsere Kenntnis der fremden Sprache; wir haben am Ende einer solchen Lectüre z. B. das Gefühl, Wörter mit der und der Endung sind Feminina, und wir stutzen, wenn uns ein solches plötzlich als Masculinum begegnet. Jeder, der Schüleraufsätze in einer fremden Sprache corrigirt hat, wird die Erfahrung gemacht haben, dass er bei vielen Constructionen, Wortverbindungen und Arten des Wortgebrauchs zwar bestimmte grammatische und stilistische Regeln und ausdrückliche Belehrungen des Lexicons nicht verletzt fand, aber doch mit der gröfsten Bestimmtheit sich sagte „so würde ich nicht schreiben“. So nimmt z. B. unser Sprachgefühl Anstofs, wenn wir *distuli* in der Bedeutung „ich habe mich unterschieden“ angewandt sehen, obwohl weder Krebs' Antibarbarus, noch wie es scheint irgend ein Wörterbuch die Bemerkung enthält, dass das Perfectum nicht auch diese neutrale Bedeutung des Präsens *differo* theile. Bei weiterem Nachdenken werden wir dann daran erinnert, dass ja auch *sustuli* nicht zu *suffero* gehöre, dass also zwischen den Stämmen *fer-* und *tul-* ein Be-

deutungsunterschied obwalte, der, wie Curtius in seiner scharfsinnigen Abhandlung *de aoristi latini reliquiis*[1]) vermuthet, mit der verschiedenen Verwendung derselben für das Präsens und für das Perfectum im engsten Zusammenhang steht. Wir besitzen also in diesem Falle ein so zu sagen unbewusstes Wissen um eine sprachliche Thatsache, d. h. eine in unserem Sprachgefühl liegende Kenntnis, welche grade so wie jene von der Seite her in die Netzhaut unseres Auges gefallenen Bilder, ohne Anstrengung des Geistes *ὡς ἐν παρόδῳ* uns zu Theil geworden. Was aber lernen wir aus dieser und ähnlichen Beobachtungen? Ich denke dies: Es liegt eine Geisteskraft verborgen, die falls nicht alles täuscht, bei der gegenwärtig üblichen Methode des Sprachunterrichtes in der Regel fast gar nicht benutzt wird und doch, wenn sie planmäfsig zur Anwendung gebracht wird, einen höchst bedeutenden Gewinn verheifst: die Geisteskraft der das bewusste Lernen mühelos begleitenden unbewussten Aneignung. In dem folgenden Artikel[2]) wird die überraschende Erleichterung, welche hieraus für die gesammte Spracherlernung resultirt, unsere Darstellung noch eingehender auf diesen Gesichtspunkt zurückführen, in dem vorliegenden Zusammenhange kommt es uns zunächst auf den Gewinn an, den in Bezug auf die erste Einführung in den lateinischen Wortschatz die Schule aus demselben ziehen kann. Offenbar nämlich wird bei den meisten der jetzt gebräuchlichen Elementarbücher künstlich jene Quelle frisch sprudelnder Naturkraft verstopft. Absichtlich und systematisch giebt man nur einen solchen Vocabelstoff, der im Schweifse des Angesichts memorirt werden muss: was heifst das anders, als gleichsam mit zwei Scheuledern dem Auge das Gesichtsfeld einschränken, damit es jener vorbereitenden unabsichtlichen Wahrnehmung der zu beiden Seiten liegenden Gegenstände verlustig gehe! Sollte nicht auch hier das alte Wort gelten: *Naturam si sequemur ducem, nunquam aberrabimus*?

Auf Grund all dieser Erwägungen sind also in dem ersten Cursus meiner Wortkunde, welcher mit dem entsprechenden Theile des Lesebuches wie ich hoffe gegen Ende des Sommersemesters ausgegeben werden wird, folgende fünf Gesichtspunkte berücksichtigt worden: 1) Beschränkung des Memorirstoffes auf die Primitiva und die grammatisch wichtigen Deri-

[1]) Proömium zum Kieler Lectionskatalog 1857—58, wieder abgedruckt in Studien V. S. 429 fg.

[2]) [Im vierten Artikel.]

vata; 2) Angabe der in den Lesestücken enthaltenen Derivata zu jedesmaliger beiläufigen Kenntnisnahme und daraus allmählich erwachsender unbewussten Aneignung; 3) grammatische Gruppirung sowohl der Primitiva als der Derivata; 4) unmittelbare Anlehnung der Vocabeln an die einzelnen Abschnitte der Lectüre; 5) stetige etymologisch gruppirende Repetition des in vorangegangenen Lesepensen vorgekommenen.

Ein Beispiel möge das eingeschlagene Verfahren veranschaulichen. Ich wähle zu demselben ein Stück, welches sich auf die erste und zweite Declination mit Ausschluss der Wörter auf *er* bezieht und etwa auf den Anfang der zweiten Unterrichtswoche in Sexta berechnet ist.

7.

1. Mala exempla sunt perniciosa. 2. Somnia nocturna vana sunt. 3. Ripae Rheni sunt amoenae; alveus eius modo est augustus modo latus. 4. Aquilae latas habent alas. 5. In templis Graecorum et Romanorum multa erant simulacra. 6. Carolus Magnus octavo post Christum saeculo immenso Francorum regno imperabat; sempiterna erit eius memoria. 7. Cervis et corvis longa est vita. 8. Mundus est immensus.

Hierzu gehört folgender Paragraph der Wortkunde, welche der Schüler bei der häuslichen Repetition jener Sätze neben das Lesebuch zu legen und aus dem er das Fettgedruckte für die folgende Stunde zu memoriren hat:

7.

ripa	**das Ufer**	***saeculum***	**das Jahrhundert**
vita	**das Leben**	***templum***	**der Tempel**
cervus	**der Hirsch**	***latus, a, um***	**breit**
corvus	**der Rabe**	***longus, a, um***	**lang**
Carolus	**Karl**	***malus, a, um***	**schlecht**
		vanus, a, um	**nichtig**

memoria	das Andenken	*nocturnus, a, um*	nächtlich
		octavus, a, um	der, die, das achte
alveus	das Flussbett	*perniciosus, a, um*	verderblich
		sempiternus, a, um	immerwährend
exemplum	das Beispiel		
regnum	das Königreich	*eius*	desselben
regina	die Königin		

simulacrum	das Abbild	*erit*	(er, sie, es) wird sein
somnium	der Traum	*imperabat*	(er, sie, es) herrschte über
amoenus, a, um	lieblich	*modo — modo*	bald — bald
angustus, a, um	enge		
immensus, a, um,	unermesslich	*post*	nach

Zur Erläuterung sei hierzu Folgendes bemerkt. Wie man sieht, sind die einzelnen Redetheile jedesmal durch einen kleinen Zwischenraum von einander geschieden und ebenso innerhalb der Substantiva wieder die einzelnen Declinationen, während die zu je einer dieser Kategorien gehörigen Wörter jedesmal alphabetisch geordnet sind. (Nur *Carolus* steht als Eigenname gesondert.) Diese Einrichtung gewährt erstlich den sehr bedeutenden Vortheil, dass die anerkannt wichtige Zusammenfassung der Wörter einer und derselben Endung, welche in den Büchern von Spiefs, Schmidt, Ostermann u. a. durch eine gesonderte, die Lesestücke nicht bis ins Detail berücksichtigende Aufzählung derselben bewirkt wird, auch hier ungeachtet des unmittelbaren Anschlusses der Vocabeln an die Lectüre keineswegs verloren geht. Denn da jedesmal dieselbe Anordnung befolgt ist, so braucht der Schüler stets nur von der bezüglichen Stelle des einen Paragraphen zu der entsprechenden des andern überzugehen, um in der übersichtlichsten Weise die Wörter einer Kategorie hinter einander zu durchmustern. Es kann also, wenn z. B. zwanzig Paragraphen des Lesebuchs gelesen und die zugehörigen Primitiva gelernt worden sind, der Lehrer seinen Schülern sagen: „Für morgen repetirt ihr sämmtliche Primitiva der ersten Declination; wer will, kann auch die Derivata derselben wieder durchlesen; ich werde sehen, wer von euch auch von diesen einige behalten hat.“ Das Nichtwissen eines Primitivums ist natürlich straffällig. Ein ander Mal werden dann, wenn der Unterricht etwas weiter fortgeschritten ist, sämmtliche primitiven Substantiva der vierten Declination oder die als Primitiva angeführten Adjectiva auf *is, e* u. drgl. zur Repetition aufgegeben. Zweitens aber hat die aus dem obigen Beispiel ersichtliche Art der Vocabelaufzählung die nicht minder nützliche Folge, dass der Schüler, wenn er die zu einem Satze gehörigen Vocabeln aufsuchen will, nicht wie es bei vielen Elementarbüchern z. B. bei Scheele, Moiszisstzig, Hennings der Fall ist, in mechanischer Weise lediglich das Al-

phabet zu beachten hat, sondern zugleich veranlasst wird, die grammatische Beschaffenheit des Wortes zu Rathe zu ziehen, ein Gesichtspunkt, der ja in dem grade deshalb von erfahrenen Lehrern besonders gerühmten Elementarbuche von Hermann Schmidt zum leitenden Princip erhoben worden ist[1]). Unter die Primitiva sind übrigens in dieser Zusammenstellung stets auch diejenigen Wörter aufgenommen worden, welche zwar bei einer wissenschaftlichen Darstellung unter die Derivata zu stellen sein würden, für den Schüler aber als Primitiva gelten müssen, weil ihre Ableitung entweder noch unsicher ist oder nur durch eine umständliche Erörterung klar gemacht werden könnte. Dem entsprechend ist oben *saeculum* trotz seiner unverkennbar derivativen Endung als ein Stammwort aufgezählt worden.

Das Princip der etymologisch gruppirenden Repetition konnte in dem obigen Probestück, weil dasselbe dem Anfange des Buches

---

[1]) Bei dem von mir eingeschlagenen Wege wird allerdings das Nachdenken und die geistige Kraft des Schülers in Bezug auf diesen einen Punkt bei weitem nicht in dem Grade angestrengt, als in dem Schmidtschen Buche, wo der Schüler seine Vocabel, wenn sie nicht zu dem grade vorliegenden Pensum gehört, nicht einfach in einer übersichtlichen, nur eine halbe Seite umfassenden Zusammenstellung ohne grofse Mühe finden kann, sondern mit Ueberlegung und vollem Bewusstsein in dem grammatisch geordneten Wörterbuche nachzuschlagen hat. Dennoch möchte ich behaupten, dass am Schlusse des Schuljahres das Resultat bei diesem und bei jenem Verfahren ein nicht erheblich verschiedenes sein dürfte. Denn wenn der Schüler ein ganzes Jahr hindurch Tag für Tag die Wörter nach ihren grammatischen Kategorien, sei es auch nur mit flüchtigem Blicke gefunden, und Tag für Tag in übersichtlicher Gruppirung gleichsam ein stets neues Miniaturbild des grammatischen Systems erblickt hat, so wird er am Ende dieses längeren Zeitraumes unbewusst eben das erreicht haben, was die auf jenem mühsameren Wege fortgeschrittenen Schüler in steter bewusster Thätigkeit sich angeeignet haben. Man wolle hier und in anderen Fällen nicht den Einwand erheben, dass ungeachtet der Uebereinstimmung zweier Resultate dennoch für die Schule der mühevollere Weg stets den Vorzug verdiene, weil auf diesem die geistige Kraft mehr entwickelt werde. Anstrengung des Geistes, Uebung der Kraft ist ja unstreitig eine der höchsten Aufgaben der nach dem *γυμνάζειν* benannten Schule, aber daraus folgt noch keineswegs, dass nun zu jedem Ziele der mühsamere Weg der bessere sei. Der Hecken und Gräben sind von Natur genug auf der Rennbahn, es bedarf nicht, dass wir noch künstliche anlegen. Oder sollen wir etwa, weil die Bewohner der Mark Brandenburg auf sandigem Boden im rauhen Norden zur energischsten Anspannung aller Kräfte gezwungen, von Jahrhundert zu Jahrhundert ihrer grofsen historischen Mission entgegenreiften, deshalb die Griechen schelten, dass sie nicht in freiwilliger Askese von sich wiesen, was eine gütige Natur ihnen mühelos in den Schoofs warf?



entnommen ist, nur an Einem Falle veranschaulicht werden, an dem Derivatum *regnum* mit dem kleingedruckt eingerückten *regina,* welches in einem der vorangegangenen Paragraphen vorkommt, also an dieser Stelle dem Schüler wenigstens dunkel erinnerlich sein wird. Findet sich später *rex,* so wird dem leitenden Grundsatze gemäfs *regnum* und *regina* in gleicher Weise als Repetitions- und Associationsstoff benutzt. Es ist nicht zu zweifeln, dass in Folge dieser Unterstützung des Gedächtnisses der Schüler mit gröfserer Leichtigkeit einerseits *rex* memoriren, andererseits *regina* und *regnum* behalten wird. Beiläufig sei hier erwähnt, dass in solchen Fällen, wo wie bei *rex* und *rego* die Wurzel in gleich primitiver Stammbildung sowohl bei einem Verbum als bei einem Substantivum zum Vorschein kommt, demjenigen Stammworte der Vorzug gegeben worden ist, welches in der Lectüre zuerst sich darbietet.

Unter den mit gewöhnlicher Schrift gedruckten, also nicht zu memorirenden Wörtern finden sich oben aufser den durch das bezügliche grammatische Pensum gerechtfertigten Substantiven und Adjectiven noch die sechs Vocabeln *eius, erit, habent, imperabat, modo—modo* und *post.* Dass die beiden letzten unflectirbaren Wörter bereits in der zweiten Woche in Sexta vorkommen, wird auch der eifrigste Verfechter der Ansicht, dass aus späteren Theilen der Grammatik nichts vorweg zu nehmen sei, schwerlich missbilligen können. Denn jene Ansicht ist, wie J. von Gruber sehr richtig in dem Vorworte zu seinem planvoll angelegten Uebungsbuche hervorgehoben hat, doch nur in so fern berechtigt, als der Schüler in dem sich allmählich bildenden Bewusstsein grammatischer Formen nicht verwirrt werden darf. So verkehrt es deshalb ist, gleich in den ersten Stücken, wie es z. B. in Blumes Vorübungen geschieht, neben Activen und Passiven ein Deponens erscheinen zu lassen, so wird doch jeder zugestehen müssen, dass Partikeln durchaus unschädlich sind. Etwas Aehnliches gilt aber auch von den vier anderen oben erwähnten Wörtern *eius, erit, habent, imperabant.* Eine einzelne Verbalform mit ihrer Uebersetzung kann, weil völlig heterogen, die Sicherheit in der Declination nicht hemmen; mehrere aber werden nur dann Schaden anrichten, wenn dasselbe grammatische Verhältnis durch auffallend verschiedene Formen bezeichnet wird, also z. B. neben *amabit* ein *audiet,* neben *amatur* ein *hortatur* vorkommt; natürlich wird man aber alle derartigen über das zugehörige grammatische Pensum hinausgehenden Formen nur als einen Nothbehelf und in möglichst

geringer Zahl sich gestatten. Am zweifelhaftesten dürfte die Zulässigkeit von *eius* erscheinen, weil der Schüler bereits zahlreiche Genetive gelernt hat, also bei einigem Nachdenken sich über die Unregelmäfsigkeit der Form wundern müsste. Allein obgleich Casusformen aus der dritten, vierten und fünften Declination in diesem ersten Abschnitte des Elementarbuches ohne Zweifel streng zu vermeiden sind, wenn anders der Unterricht stufenmäfsig fortschreiten soll, so wird man doch einer so fremdartigen Pronominalform unter den regulären Endungen der ersten und zweiten Declination, etwa wie einem auswärtigen Fremden in einer für einheimische Nichtmitglieder unzugänglichen Gesellschaft, unbedenklich ein Gastrecht zugestehen, weil diese Form eben wegen ihrer inneren und äufseren Fremdartigkeit eine Amalgamirung mit den bis dahin dem Schüler bekannt gewordenen grammatischen Bildungen nicht befürchten lässt.

Es wird dem mit der neueren philosophischen und sprachwissenschaftlichen Litteratur bekannten Leser der vorstehenden Erörterungen nicht entgangen sein, dass in denselben vielfach auf einen philosophischen Begriff Bezug genommen wurde, welcher bereits den Forschungen eines W. v. Humboldt und Schelling stillschweigend zu Grunde lag und in neuerer Zeit mit wachsender Bestimmtheit von verschiedenen Seiten her, auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft namentlich von Steinthal, auf dem der Physiologie und Psychologie von Eduard von Hartmann eine eingehende Berücksichtigung gefunden hat. Insbesondere ist von dem letzteren Forscher in seinem viel gelesenen und noch mehr gepriesenen Buche das Unbewusste zum Principe einer eigenen Philosophie erhoben worden. So wenig man auch geneigt sein mag, den aus beklagenswerther Verirrung hervorgegangenen vermeintlichen Consequenzen jenes Principes zuzustimmen, so wird man doch unstreitig dem Verfasser der „Philosophie des Unbewussten" das Verdienst zugestehen müssen, dass er eine seit Dezennien sich vorbereitende Erkenntnis auf ihren prägnantesten Ausdruck gebracht und so den verschiedensten Gebieten menschlicher Forschung eine neue hell leuchtende Fackel dargeboten hat. Allein ungeachtet des glänzenden Beifalls, den das genannte Buch in weiten Kreisen gefunden hat, scheint man die Tragweite der Entdeckung des „Unbewussten" für die praktischen Aufgaben der Schule bis jetzt kaum anders als gelegentlich und vereinzelt ins Auge gefasst zu haben. Während den Fortschritten der Naturwissenschaften stets industrielle Erfindungen und sinnreiche Ver-

besserungen des materiellen Lebens auf dem Fufse folgen, bleibt auf dem Gebiete des Geistes noch oft die praktische Verwerthung des Gefundenen hinter der wissenschaftlichen Erkenntnis zurück. Gar manche geheime Kräfte der Seele sind bis jetzt nur dem psychologischen Forscher enthüllt und gleichen jenen Bergwassern in entlegenen Thälern, die zu keinem Dienste des erdbeherrschenden Menschen benutzt mit ihrem rauschenden Gefälle nur das Auge des einsamen Wanderers erfreuen. Mit Zuversicht spreche ich die seit Jahren mir feststehende Ueberzeugung aus, dass durch die in dem vorliegenden Reformversuche theils vorgeschlagene theils noch vorzuschlagende Benutzung bisher zu wenig beachteter und zum Theil ganz unbeachtet gebliebener Seelenkräfte die Möglichkeit gegeben sein wird, in acht[1])

---

[1]) [Im vierten Artikel bin ich weiter gegangen und habe sechs Stunden für ausreichend erklärt. Selbstverständlich gehört dazu, dass dabei die Grundsätze dieser Reformvorschläge vollständig, nicht blofs in einer Auswahl, zur Anwendung kommen. Wo z. B. die Z. R. IV S. 163 für den Anfang jeder Stunde verlangten Flectir-Uebungen oder die ebenda S. 168 geforderten elementaren Uebersetzungen in das Lateinische unterlassen oder nur mangelhaft betrieben worden sind, ist es in keiner Weise zu verwundern, wenn über Unsicherheit in der Formenkenntniss und in der grammatischen Auffassung Klage geführt werden muss. Bringt dagegen der Lehrer die Methode wirklich zur Durchführung, so bin ich auf Grund persönlicher Erfahrungen entschieden der Ueberzeugung, dass die Zahl von sechs Stunden in der Woche vollkommen genügt. Die erforderliche Vertrautheit mit der Methode wird allerdings in der Mehrzahl der Fälle erst durch Uebung gewonnen werden, so dass bei einem ersten Versuche die Beibehaltung einer gröfseren Stundenzahl sich empfehlen dürfte. Eine unerlässliche Bedingung ist ferner, dass entsprechend dem vorgeschlagenen Lehrplan Z. R. IV S. 159 die zweite fremde Sprache, sei es das Französische sei es das Griechische, erst in Quarta beginnt und dass die Gewandtheit im Gebrauche der Muttersprache während dieser Schuljahre die nöthige Pflege findet. (Vgl. Z. R. IV S. 36—40). An der jetzt von mir geleiteten Anstalt lasse ich in Quinta mit bestem Erfolge wöchentlich zwei deutsche Extemporalien schreiben (Nacherzählungen, Pflanzenbeschreibungen u. dergl.) und neben den übrigen Aufgaben des deutschen Unterrichts besonders auch die Satzlehre (nach dem trefflichen Grundriss von Wendt) gründlich durchnehmen und einprägen. — Die Verwirklichung aber einer so erheblichen Verminderung der Stundenzahl würde den grofsen Vortheil gewähren, dass in den Knaben gar manche von der Natur verliehene Kräfte, die jetzt mehr oder weniger verkümmern, in ihrer Entfaltung nicht gehemmt würden — insbesondere auch der naturwissenschaftliche Beobachtungssinn — und vor allem, dass der Trieb zur Selbstthätigkeit weit mehr als bisher gepflegt werden könnte, pädagogische Forderungen, über die ich bei einer andern Gelegenheit ausführlicher zu handeln gedenke.]

Stunden wöchentlich mindestens dieselben, wie ich hoffe, noch gröfsere Erfolge zu erzielen als in den jetzt üblichen **zehn** lateinischen Lehrstunden.

In welchem Grade man von einer einseitigen Werthschätzung des ausschliefslich bewussten Lernens und einer Missachtung jedes instinctiven Hineinlebens in einen Gegenstand, in Folge der heute herrschenden Unterrichtsweise befangen ist, das zeigt sich recht anschaulich in der schiefen Beurtheilung, welche Vogels *Nepos plenior*, wie es scheint, bei nicht wenigen selbst einsichtigen Lehrern gefunden hat[1]). Es möge mir daher zum Schlusse gestattet sein, das privatim mir mehrfach ausgesprochene Urtheil, jenes neue lateinische Lesebuch sei ungeachtet seiner unverkennbaren Vorzüge für den Standpunkt einer Quarta nicht geeignet, einer kurzen Kritik zu unterziehen und in seiner Irrthümlichkeit darzulegen. Dies Urtheil stützt sich erstlich auf das wie mich dünkt recht betrübende *testimonium paupertatis*, die Sprache des Werkchens sei, namentlich in Betreff der Satzbildung, für unsere Quartaner zu schwierig, eine Ansicht, die mit unausweichlicher Consequenz zu der andern führt, dass Cäsars *bellum Gallicum* wegen zu grofser Schwierigkeit aus der Tertia zu verbannen sei. Letzteres mag allerdings mit stillem Seufzer nicht selten empfunden worden sein, ist aber bis jetzt meines Wissens noch nicht öffentlich ausgesprochen worden, so dass auf eine eingehendere Widerlegung jener Meinung hier um so mehr verzichtet werden kann, als eine etwa vorhandene gröfsere sprachliche Schwierigkeit des Vogelschen *Nepos plenior* reichlich durch die in der zugehörigen Wortkunde dargebotene Erleichterung aufgewogen wird. Zweitens aber sagt man — und diesem Einwurfe kann ein gröfserer Schein von Berechtigung zugestanden werden — der im *Nepos plenior* dargebotene Inhalt sei mit zu vielen Einzelheiten ausgestattet. Da dieses Urtheil nur in einem der mir zugegangenen Briefe

---

[1]) [Ich bemerke bei diesem Anlass, dass die meine Erwartungen noch übertreffenden günstigen Erfolge, welche bei der theils unter meiner persönlichen Leitung theils von mir selbst nach meinen Büchern unterrichteten kleinen Schüler-Abtheilung in Bezug auf das sichere Verständnis lateinischen Textes erzielt worden sind, mich zu dem Entschlusse geführt haben, diese Knaben schon im Quarta-Cursus Caesars bellum Gallicum (unter entsprechender Benutzung der Wortkunde) lesen zu lassen. Die gleiche Absicht hat man an einer preufsischen Realschule I. O., an welcher meine Bücher in VI und V im Gebrauch sind. Bewährt sich dieser Versuch, so wäre die Frage nach der zweckmäfsigsten lateinischen Lectüre in Quarta in sehr einfacher Weise gelöst.]



näher motivirt worden ist, so wird der Versuch einer Verständigung sich am zweckmäfsigsten an die betreffende Stelle dieses Privatschreibens anlehnen, zumal da der Verfasser desselben den Vorzug unmittelbar aus dem lateinischen Unterricht in Quarta geschöpfter Erfahrung für sich in Anspruch nehmen kann. „Was aber den Inhalt anbetrifft“, heifst es in diesem Briefe, „so hat Vogel nicht Einfachheit walten lassen, sondern eine die Quartaner erdrückende Menge von Spezialkenntnissen hinzugefügt. Sie fangen gleich im Milt. an: I, 2. Der ältere Miltiades ist vielleicht den Abiturienten bekannt, man wird aber von keinem derselben verlangen, dass er seinen olympischen Sieg kennt. Wenige Beispiele dieser Art, wie sie sich auch bei *Nepos* finden, würde man hinnehmen und keinen Anstofs daran nehmen; aber bei Vogel häufen sie sich. Ich erwähne nur in demselben Cap. § 3 *et aeque ac Solon*, § 4 *Apsinthiis ct.*“ So weit mir die Anschauungsweise der in den unteren und mittleren Classen den lateinischen Unterricht ertheilenden Berufsgenossen bekannt ist, zweifle ich nicht, dass die meisten derselben, wenn sie diese Auslassung lesen, dieselbe für zutreffend erachten werden. Um so dringender aber möchte ich bitten, mit Unbefangenheit die zu Grunde liegenden Principien sich zu vergegenwärtigen. „Der ältere Miltiades ist vielleicht den Abiturienten bekannt, man wird aber von keinem derselben verlangen, dass er seinen olympischen Sieg kennt“. Also weil ein Abiturient diese Einzelheit nicht zu wissen braucht, deshalb darf sie ein Quartaner auch nicht in seinem Lesebuch erwähnt finden! Nach diesem Grundsatze theilt sich das gesammte Wissensgebiet für das Gymnasium in zwei grofse Kategorien, in solche Dinge, die im Abiturientenexamen gewusst werden müssen und in solche, die nicht gewusst werden müssen. *tertium non datur.* Das über die ersteren Gedruckte wird gelesen, memorirt und repetirt, das über die letzteren wird nicht gelesen, denn das würde das Memoriren und Repetiren des ersteren beeinträchtigen. Einem Wirthe, der als theoretisch gebildeter Diätetiker bei seinem Mittagstische nur Fleisch vorsetzen wollte, weil ja dieses den meisten Nahrungsstoff enthalte, würde der gesunde Menschenverstand seiner ungelehrten und die gesunde Wissenschaft seiner gelehrten Gäste die Vorschrift ertheilen, dass er auch Suppe, Gemüse und Zukost zu liefern habe: unsere in den unteren Classen so oft von Jahr zu Jahr an geistiger Frische verlierende Jugend legt jedem, dem die Diätetik der Seele am Herzen liegt, die ernste Frage vor, ob denn auch wohl von uns,

den geistigen Wirthen, in dem sprachlichen Unterricht eine *cena recte composita* geboten werde oder ob diejenigen Recht haben, welche, wenn Miltiades der Aeltere erwähnt wird, den Zusatz *victoria Olympiaca insignis* deshalb beseitigt wünschen, weil von einem Abiturienten die Kenntnis dieses Sieges nicht verlangt werden darf. Ist es denn wirklich nöthig, dass alles Colorit der Darstellung getilgt werde und nur ein farbloses Grau zwar nicht das Auge erfreue, aber den Geist mit einem Wissen zum Examen ausrüste? Die obigen drei Worte sind von dem Verfasser jenes Briefes als ein Beispiel dafür angeführt worden, dass durch Einschaltung von Spezialkenntnissen dem Quartaner die Lectüre des *Nepos plenior* erschwert werde. Ein anderer den gleichen Unterricht ertheilender Gymnasiallehrer hat in Bezug auf meine Wortkunde das Bedenken geäufsert, dass sie dem Schüler die Arbeit zu leicht mache und dem Lehrer nichts zu thun übrig lasse[1]). Ich möchte die beiden Herren einander vorstellen, damit das „zu schwer" und das „zu leicht" sich ausgleiche, und der erstere dem zweiten sage, dass über die olympischen Siege ein Quartaner doch vielleicht ein Wort der Erläuterung bedürfe. Als dritter im Bunde würde ich mir dann noch die Bemerkung erlauben, dass eine ganz kurze Schilderung der hohen Ehren, mit welchen der heimkehrende olympische Sieger unter den Festliedern eines Pindar oder anderer gefeierter Dichter von seinen Mitbürgern empfangen wurde, zwischen einer grammatischen Bemerkung über das *dignissimus est cuius vita prima .... enarretur* und einer andern über das folgende *quo Pisistratus primum rerum potitus est* ebenso erfrischend als belehrend auf den Geist der Schüler einzuwirken vermöge. Wenn aber in jenem Briefe dann weiter die Worte *aeque ac Solon* als eine gleichfalls überflüssige und erschwerende Spezialbemerkung bezeichnet werden, so möchte ich im Gegen-

[1]) Die Vorrede kann freilich dieser Herr College nicht gelesen haben. Denn auf der ersten Seite derselben bittet der Verfasser „über die gewünschte Art der praktischen Benutzung dieser Schulbücher aus dem Vorworte zum vierten Cursus die nöthige Orientirung entnehmen zu wollen" und an der bezüglichen Stelle dieser letzteren p. VIII—XI sind auf nicht weniger als vier Seiten Vorschläge gemacht worden, wie der Lehrer in der mannigfaltigsten Weise den Stoff gruppiren und zu Fragen benutzen könne. Das dort Gesagte gilt *mutatis mutandis* auch für den dritten Cursus und nicht weniger die dort gemachte Bemerkung, dass der Verfasser absichtlich in dem Buche manchen Wink unterdrückt habe, „damit dem Lehrer die Freude sokratischen Fragens, dem Lernenden die eigenen Findens nicht geraubt werde". Sollte hiernach wirklich das Buch „dem Lehrer nichts zu thun übrig lassen?"

theil fragen, ob nicht diese Parallele zwischen dem älteren Miltiades und Solon eine auch dem Knaben verständliche historische Belehrung enthält. Der echt atheniensische Zug in die Fremde, jener offene empfängliche Sinn für die Aufsenwelt, der fern von aller spiefsbürgerlichen Beschränktheit über die Grenzen der Vaterstadt hinaussieht und auch ohne zwingenden Anlass zum Wanderstabe greift, tritt durch diese einfache Gegenüberstellung aufs anschaulichste auch dem Knaben entgegen. Denn welcher angehende Quartaner hätte noch nicht von Solon und seiner Reise ins Ausland gehört? Fängt doch gleich der an zahlreichen Anstalten in Quinta gelesene Wellersche Herodot mit den Worten an: *Solon*, *Atheniensis, civibus suis leges scripserat. Tum dicens, se alias terras videre velle*, *decem annos peregrinatus est.* Der Lehrer braucht also nur mit wenigen Worten an jene dem Knaben bereits bekannte Thatsache zu erinnern, um die als eine unpädagogische gelehrte Notiz getadelten Worte *aeque ac Solon* grade zur Belebung des Unterrichtes zu verwerthen. Mit einem langen historischen Excurse natürlich wird man die Zeit dabei nicht vergeuden. „Die Athener gingen gern in die weite Welt; so hat es ja auch der berühmte Gesetzgeber Solon gemacht, von dem ihr früher gehört habt, wie er zum Lyderkönige Crösus kam“. Das ist alles, was zu sagen nöthig sein wird, aber schon dies wenige bietet doch unstreitig mehr geistigen Inhalt als die von den Gegnern des *Nepos plenior* gewünschte compendiarische Kürze. Um die Apsinthier endlich, deren Erwähnung oben noch gerügt wurde, will ich nicht rechten. Es ist ja wahr, man kann schneller sagen „von ihren Nachbarn“ als „von den Apsinthiern, ihren Nachbarn“, und der Knabe hat nichts Wesentliches verloren, wenn er diesen Namen nicht gehört hat. Aber da nun einmal in der Wirklichkeit jedes Ding seinen Namen hat, so wird bekanntlich der Eindruck, dass eine Erzählung die Wirklichkeit wiedergebe, gesteigert, wenn auch Nebenpersonen und Nebendinge durch Angabe des Namens in ihrer individuellen Bestimmtheit erscheinen. Wem dieses nicht recht glaublich erscheint, der achte einmal darauf, wie es gute Anekdotenerzähler machen oder er streiche einmal z. B. aus seinem Exemplare von Freytags Ahnen alle Namen, die ihm nach der Beendigung der ersten Lectüre nicht mehr erinnerlich waren und prüfe dann sein Buch auf die Frage, ob es ihm so anziehender erscheine. Und wie, frage ich weiter, soll, wenn das Anstofs gebende *Apsinthiis* in den Worten *diu iam incursionibus a finitimis Apsinthiis vexata* getilgt wird, im

folgenden Capitel mit dem Satze *quin etiam muro ducto contra Apsinthios totam paeninsulam clausit* verfahren werden? Soll etwa auch hier das blassere *finitimos* eingesetzt werden, und hält man es für eine dem Knaben verständlichere Art der Erzählung, wenn er sich selbst sagen muss, dass natürlich dieselben Nachbarn gemeint seien, von deren Angriffen oben die Rede war, als wenn einfach durch die Wiederholung des Namens die Identität ausgesprochen wird? Kurz, so gern ich einräume, dass an einigen ganz vereinzelten Stellen des *Nepos plenior* eine Vereinfachung wünschenswerth sein mag und so gerne ich meinerseits bei einer etwaigen neuen Auflage den Verfasser des Buches bitten würde, diejenigen Notizen, welche sich aus der mit dem Buche gemachten Erfahrung als störend erwiesen haben sollten, zu beseitigen, so muss ich doch das jenen Ausstellungen zu Grunde liegende Princip und die bis jetzt mir bekannt gewordene Motivirung desselben auf das entschiedenste verwerfen.

Doch das Terrain, auf welches mein geehrter Gegner den Kampf verlegt hat, ist zu günstig, als dass ich mich auf die Defensive beschränken könnte. Bei der auffallenden, mehr conservativen als einsichtsvollen Vorliebe, deren sich der alte *Cornelius Nepos* noch immer in weiten Kreisen erfreut, glaube ich mir den Dank unserer Jugend zu erwerben, wenn ich wiederholt und mit allem Nachdruck auf die Kläglichkeit der mit dieser Lectüre ihr gebotenen geistigen Nahrung hinweise[1]). Kaum aber lassen sich die in Frage kommenden Principien irgendwo deutlicher erkennen, als grade bei der Behandlung dieser ersten Seite aus der *vita* des Miltiades. Bekanntlich eröffnet der gute Cornel sein Buch mit einem argen historischen Schnitzer; er verwechselt den älteren Miltiades, den Sohn des Kypselos, mit dem jüngeren, dem Sohn des Cimon. Der Pädagoge steht nun vor einer dreifachen

---

[1]) Hat mir doch noch kurz ehe das Februarheft dieser Zeitschrift mit meiner auf S. 151 abgedruckten, wie mich dünkt, auf schwer wiegende Argumente und nicht minder gewichtige Autoritäten sich stützenden Bekämpfung dieses Schulautors ausgegeben war, ein in Fragen der Pädagogik nicht unbewanderter preufsischer Oberlehrer unter sehr anerkennender Beurtheilung meiner zum *Nepos plenior* ausgearbeiteten Wortkunde den freundschaftlichen Rath gegeben, ich möchte ein gleiches Werkchen im Anschluss an den alten *Cornelius Nepos* verfassen, denn offenbar „gehöre diesem die Zukunft". Ich will nicht fragen, welcher Zukunft, falls diese Prophezeiung sich bewahrheiten sollte, unser höherer Schulunterricht gehören würde, aber das fühle ich mich veranlasst mit Bestimmtheit auszusprechen, dass ich in solchem Falle meinen Reformversuch als gescheitert ansehen müsste.

Möglichkeit. Entweder — und so hat man es ohne Zweifel unzählige Mal gemacht — man lässt den Quartaner ungestört bei dem Wahne, dass alles in Ordnung sei. Dann erfährt er später, wenn in der Secunda der Geschichtsunterricht etwas ins Detail geht, dass er früher etwas falsches in seinem ersten Quellenschriftsteller gelesen habe und dass er nun das Falsche vergessen, das Richtige behalten müsse. Die Achtung vor der von Seiten der Schule ihm gebotenen classischen Lectüre wird zwar nicht gerade dadurch gewinnen — denn wer steht ihm dafür, dass er in Prima oder auf der Universität nicht abermals umzulernen habe, was er jetzt mit harter Arbeit sich einprägen muss? —, aber da nur wenige Schüler ernstlich darüber nachdenken werden, so ist dieser Weg noch der am wenigsten schädliche. Oder zweitens, man sagt dem Quartaner, Nepos hat hier den Miltiades mit seinem Oheim verwechselt. Da aber diese einfache Notiz nicht genügen wird und der Knabe doch wissen muss, welche der von Nepos erwähnten Thatsachen auf Rechnung des älteren, welche auf die des jüngeren Miltiades kommen, und da ferner die nun nothwendige Auseinandersetzung von einem zwölfjährigen Knaben bei nur mündlicher Mittheilung schwer verstanden und noch schwerer behalten wird, so wird natürlich eine Ausgabe mit Anmerkungen willkommen sein. Man giebt also dem Schüler etwa das jüngst erschienene unter jener verkehrten Voraussetzung recht brauchbare Buch von Ortmann in die Hand und lässt ihn hier entweder zu Hause oder in der Classe oder auch beide Mal folgende Anmerkung lesen:

> „Verwechselung des Miltiades mit seinem gleichnam. Oheim, dem Sohne des Cypselus, der 525 starb. Milt. eroberte zwar von der Chersones aus die Insel Lemnos (um 500). Aber die Herrschaft auf der Chersones hatte er von seinem Bruder Stesagoras 518 geerbt, und begründet hatte dieselbe sein Oheim. Stesagoras und der jüngere Milt. waren Söhne des Cimon, der 532, 528 und 524 in Olympia mit dem Viergespann gesiegt hatte und im letzterwähnten Jahre von den Pisistratiden ermordet worden war. Dieser hatte mit dem älteren Miltiades, dem Sohne des Cypselus, ebenfalls einem Olympiasieger im Viergespann, dieselbe Mutter. Die Aussendung der Colonie wurde übrigens veranlasst durch das Hülfsgesuch eines thracischen Volkes gegen seine Nachbarn.“

Welche pädagogische Wirkung verspricht man sich nun von der Lectüre des so commentirten Nepos bei einem zwölf- oder dreizehnjährigen Knaben? Man hat mit Emphase gegen Vogels *Nepos plenior* eingewandt, der Knabe sehne sich, wenn er aus Quinta komme, nach einem wirklichen Autor aus dem Alterthume, „in dem alten Nepos wehe doch die Luft Latiums“; man hat

ferner mit nicht geringerer Emphase gesagt, in Vogels Buche sei der „Lapidarstil des alten Nepos verwischt“, es sei eine zu grofse Menge von Gelehrsamkeit „hineingestopft“ — alles von sehr beachtenswerthen Seiten mir zugegangene Urtheile —, wie aber bewähren sich solche Aussprüche, sobald man sie *in concreto* einer Prüfung unterzieht? *Hic Rhodus, hic salta!* rufe ich einem jeden dieser Beurtheiler zu. „Der aus Quinta versetzte Schüler freut sich auf einen wirklichen Classiker“ — und in der ersten Stunde hört er, dass derselbe einen tüchtigen Bock geschossen! „Der Knabe bedarf eine einfachere Lectüre als den *Nepos nimis plenus*“ — und in der ersten Stunde giebt man ihm zur Lectüre jene Anmerkung, die das Prädicat *plenior* doch wohl mit allem Fug in Anspruch nehmen darf! Missbilligt man daher auch dieses Verfahren, so bleibt noch der dritte von jenen dem Pädagogen offenstehenden Wegen übrig, und diesen hat Vogel eingeschlagen. Und nun möchte ich meine Leser um die Freundlichkeit bitten, einmal das von jenen Kritikern getadelte Buch zur Hand zu nehmen und die beiden ersten Capitel desselben durchzulesen; ich erlaube mir die Bitte, dabei einmal auf einen Augenblick alle pädagogischen Ansichten vergessen und sich in die eigene Knabenzeit zurück versetzen zu wollen. Und dann frage ich: Auf welche Weise wird der Knabe innerlicher von der Lectüre erfasst werden, auf welche Weise wird er mehr Geschichte und mehr Latein lernen: wenn er jene falsche Angabe mit der gelehrten Anmerkung, oder wenn er die Erzählung im *Nepos plenior* liest? Was wird einen gröfseren Eindruck auf ihn machen: die nüchterne Notiz: „die Aussendung der Kolonie wurde übrigens veranlasst durch das Hilfsgesuch eines thracischen Volkes gegen seine Nachbarn“ oder jene Kette anschaulicher Schilderungen, wie Miltiades vor der Thüre seines Hauses sitzend die fremden Männer mit ihrer ausländischen Tracht und seltsamen Waffe vorübergehen sieht; wie er gastfreundlich sie in sein Haus bittet und gleichsam zum Lohne für solche Gesinnung durch der Götter Fügung zu ihrem Führer und Schutzherrn erkoren wird, und wie dann, nachdem mit frommem Sinne noch des Pythiers ausdrückliches Geheifs eingeholt ist, es hinausgeht in die Fremde zu fröhlichem Abenteuer, zu Kampfeslust und Königsherrschaft? Kann man zweifelhaft sein, welcher Schüler, wenn auf einer höheren Unterrichtsstufe im Geschichtsvortrage das Wesen und die historische Bedeutung der griechischen Colonien besprochen wird, mit empfänglicherem Sinne den Worten des Lehrers folgen wird, derjenige, welcher

das nur die Oberfläche der Dinge berührende „Skizzenwerk mit eintönigem Ausdruck und flacher Composition“ in Quarta gelesen und in diesem freilich wenig gefunden hat, was über den Quartanerstandpunkt hinausgeht, oder derjenige, welcher eine tiefer gehende und zugleich anschaulichere historische Darstellung kennen gelernt hat, deren Wortverständnis bei der durch das zugehörige Hilfsbuch ihm dargebotenen sehr erheblichen Unterstützung nicht schwieriger sondern leichter ist als bei jenem Autor, deren volles Verständnis aber sich ihm erst allmählich bei wachsender geistiger Reife erschliefst, und zu welcher er eben deshalb, auch nachdem er das Buch in Quarta absolvirt hat, gerne noch dann und wann einmal zurückgreifen wird? Mit andern Worten, wo erwartet man eine tiefere und nachhaltigere Geistesbildung, da, wo in ausschliefslich bewusster Arbeit alles mit einem Male aufgenommen wird, weil kein Ueberschuss vorhanden ist, der auf einer höheren Stufe noch eine Nahrung böte, oder da, wo das exacte und angestrengte bewusste Lernen ringsum gleichsam von fröhlich spielenden Genien unbewussten Geisteslebens getragen wird? „Grade die Oberflächlichkeit“, hat man jüngst vom alten *Cornelius Nepos* gesagt, „macht unseren Autor zu einem passenden für Quarta.“ Wahrlich, ein kühnes und prägnantes Dictum, ganz dazu angethan, zum geflügelten Worte oberflächlicher Didaktiker erhoben zu werden! Aber man frage sich doch, ob man damit nicht in mehr als einer Hinsicht sage: „wir wollen heute nur säen, was wir morgen ernten!“

Ich glaube in dem hiermit zum Abschluss gelangten Aufsatze sowohl in Bezug auf das Vocabellernen als rücksichtlich des Inhaltes der Lectüre gezeigt zu haben, wie die Geisteskraft der das bewusste Lernen begleitenden unbewussten Aneignung bei der jetzt herrschenden Methode unbenutzt bleibt, und in Folge dessen bei gröfserem Zeitaufwande geringere Resultate gewonnen werden, als wenn man jene latente Kraft zur Mitwirkung entfesselte; in dem nächsten Artikel denke ich darzulegen, wie auf dem Gebiete des grammatischen Unterrichtes gleiche oder wie mir scheinen will noch gröfsere Schätze zu heben sind.

Carlsruhe in Baden. Hermann Perthes.

Druck von W. Pormetter in Berlin C., Neue Grünstrasse 30

Zur Reform

des

lateinischen Unterrichts

auf Gymnasien und Realschulen.

Von

Hermann Perthes.

Dritter Artikel.

BERLIN.
Weidmannsche Buchhandlung.
1874.



Zur

lateinischen Formenlehre.

Sprachwissenschaftliche Forschungen und didactische Vorschläge

von

Hermann Perthes.

Erste Hälfte.

Zur regelmässigen Formenlehre.

BERLIN.
Weidmannsche Buchhandlung.
1874.

INHALT.

Seite

Das Verständnis und der Gebrauch einer fremden Sprache setzt stets eine doppelte Kenntnis voraus: die der Bedeutung der Wörter und die der Gesetze, nach welchen sich dieselben zur Rede gestalten. Nachdem daher die beiden vorhergehenden Aufsätze die lexicalische Seite des lateinischen Sprachunterrichts ins Auge gefasst haben, werden sich die folgenden Abhandlungen mit der Untersuchung beschäftigen: Wie ist dem Schüler am zweckmässigsten das grammatische Wissen zuzuführen? Entsprechend dem allgemein angenommenen Grundsatze, dass hierbei einerseits, soweit es sich um ein gedächtnismäfsiges Lernen handelt, die Formenlehre der Syntax vorausgehen müsse, andererseits aber bereits auf der untersten Stufe die Formen nicht blofs isolirt, sondern zugleich auch in ihrer organischen Verbindung innerhalb des Satzes zur Darstellung zu bringen seien, wird der vorliegende dritte Artikel die beiden Fragen zu beantworten suchen: Wie ist der Anfänger in die lateinische Formenlehre einzuführen und welche Gesetze der Formen-Bildung hat er sich anzueignen? Der vierte dagegen die sich daran anschliessende: Wie gewinnt derselbe ein den ersten Anforderungen genügendes Verständnis des Redebaus?

Es gab eine Zeit, in welcher man den Schüler zunächst sämmtliche Paradigmen der elementaren Formenlehre auswendig lernen und erst dann zur Lectüre und Einübung des Erlernten übergehen liefs. „Der erste Cursus," schrieb Friedrich Jacobs im September 1808 in der Vorrede zu seinem Elementarbuche, „kann sogleich mit den Schülern gelesen werden, wenn sie sich

die Declinationen und die Formen der regelmäſsigen Zeitwörter bekannt gemacht haben. Dieses kann, unseres Bedünkens, von einem thätigen Lehrer binnen vier bis sechs Wochen bewerkstelligt werden. Denn nichts ist dem Fortgange in dem Erlernen einer Sprache nachtheiliger, als das langwierige ausschlieſsende Treiben der grammatischen Elemente allein, die doch erst in ihrer Anwendung hinlänglich von Kindern gefasst und verstanden werden. Man muss bald zum Lesen schreiten, und dabei das Lernen der Elemente fortsetzen und das Gelernte üben, bis die nothwendige Fertigkeit erlangt worden ist.“ Eine ähnliche Methode herrschte auch noch etwa zwanzig Jahre später. „Man quäle,“ sagt Ellendt 1826 in der Vorrede zu seinem lateinischen Lesebuche, „den Knaben nicht lange mit dem Dekliniren und Konjugiren allein: die Einzelheiten können theoretisch doch nicht gefasst werden, sondern bedürfen der Einübung.“ Drei Jahre später 1829 gab Blume sein Elementarbuch heraus, in dessen Vorrede es heisst: „Lese- und Uebersetzungsübungen sind mit den Anfängern so früh als möglich zu beginnen, damit das Erlernte baldigst zur Anwendung und zur Anschauung im Satze komme.“ Auch da wird also noch vorausgesetzt, dass ein mehr oder weniger ausgedehntes Erlernen grammatischer Pensen der Lectüre vorangehen habe. Im Zusammenhang mit dieser Auffassung steht, dass die Verfasser der lateinischen Elementarbücher — so unter den Genannten Jacobs und Blume — den Lesestücken vorzugsweise die syntactische Stufenfolge zu Grunde legten und nur nebenbei auch ein allmähliches Fortschreiten in der Formenlehre berücksichtigten. Dieses Verfahren, so wenig es heute in der Lehrerwelt auf Billigung rechnen könnte, erscheint doch als ein entschiedener Fortschritt gegenüber dem vorher üblichen, nach welchem man, wie aus der 1795 erschienen „kleinen lateinischen Grammatik mit leichten Lectionen für Anfänger von Christian Gottlob Bröder“ zu ersehen ist, nach Absolvirung der nöthigsten grammatischen Unterweisung ein Lesebuch tractirte, dessen methodische Einrichtung sich darauf beschränkte, dass es vom Leichteren zum Schwereren fortschritt. Jener Neuerung aber, nach welcher man die Lectüre der Entwickelung der Satzlehre anpasste, folgte im Laufe der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts die andere, dass man dem methodischen Fortschritte nicht die Syntax, son-

dern die Formenlehre zu Grunde legte, wie es z. B. schon in dem erwähnten Ellendt'schen Buche unter theilweiser Beibehaltung des syntactischen Princips geschehen ist. Bezeichnend für den eingetretenen Umschwung sind die Worte, mit welchen Classen 1857 die Vorrede zu der von ihm besorgten fünfzehnten Auflage des Jacobs'schen Elementarbuchs beginnt: „Der in den beiden letzten Auflagen wiederholte Versuch, die vom seligen Jacobs dem eigentlichen Lesebuche vorausgeschickten grammatischen Uebungen für den Gebrauch der Schule angemessen und ausreichend zu machen, hat zuletzt zu der Erkenntnis geführt, dass dieser Zweck ohne eine völlige Umgestaltung nicht zu erreichen sei. Das von ihm zu Grunde gelegte Princip, Anordnung und Fortschritt des Lesestoffs an die Regeln der Syntax anzuschliessen, ist für den Gang und die Methode unseres Elementarunterrichts, in welchem wir mit Recht möglichste Sicherung der Formen erstreben, nicht mehr geeignet. Indem wir an die Stelle desselben das Princip der allmählich fortschreitenden Formenlehre treten lassen, stimmen wir ..... mit der Methode der bewährtesten Uebungsbücher ähnlichen Zweckes überein .....“ In der Anordnung des Stoffes sind seitdem in den neueren Elementarbüchern noch verschiedene Verbesserungen eingetreten, gemeinsam aber ist allen das Princip, dass die Lectüre in die engste Verbindung mit der Erlernung der Formen zu bringen sei. Unverkennbar ist diese Aenderung der Methode eine vollkommen gerechtfertigte. Es kann keinem Zweifel unterliegen, dass jede Form, welche nicht blofs aus der Grammatik gelernt, sondern auch gleich darauf wiederholt im Zusammenhang des Satzes beachtet worden ist, ihrem Sinne nach besser verstanden und zugleich dem Gedächtnisse sicherer eingeprägt wird, als wenn man sie nur memoriren und in mechanischer Weise repetiren lässt. Allein, genauer betrachtet, entspricht auch dieses Verfahren noch nicht vollkommen den Gesetzen der Psychologie. Von den Fehlern jener früheren Methode ist einer, und allerdings ein sehr erheblicher beseitigt worden, aber ein anderer, kaum minder wichtiger beibehalten worden. Liefs man im Anfang dieses Jahrhunderts den Schüler vielleicht am ersten October die Declination von *mensa* lernen und im besten Falle etwa Anfang December Sätze lesen, in welchen neben anderen

Formen gelegentlich auch Casusformen der ersten Declination vorkamen, so hat man jetzt diesen weiten Zwischenraum zwischen der Erlernung und der Anschauung beseitigt, indem man beides in dieselbe Stunde oder doch in dieselben Tage verlegt, festgehalten aber hat man, wie es scheint fast allgemein, an der verkehrten Reihenfolge, dass die Anschauung der Erlernung folgt anstatt ihr voranzugehen. Denn soweit meine Kenntnis reicht, ist die ganz überwiegende Praxis die, dass man zuerst das Paradigma lernen läfst und dann zum Uebersetzen der Uebungsbeispiele, zuerst der lateinischen, dann der deutschen übergeht.*) Nun vergegenwärtige man sich aber den psychologischen Prozess, der bei dieser Lehrmethode in dem Schüler vor sich geht. Er vernimmt: *mensa* der Tisch, *mensae* des Tisches, *mensae* dem Tische u. s. w., also den abstracten Ausdruck grammatischer Verhältnisse, zu deren Veranschaulichung er eines Beispiels bedarf. Man wende nicht ein: „Der Schüler kennt ja schon den Genetiv, Dativ u. s. w. aus dem vorangegangenen deutschen Unterrichte; er hat in der Muttersprache schon unzählige Male des Tisches, des Vaters, des Hauses u. s. w. gehört, so dass ihm dieser grammatische Begriff ein völlig geläufiger ist.“ Gewiss, Keime einer Vorstellung von der Bedeutung der Casus, Schattenbilder ihres Begriffes sollen auch bei dem neun- und zehnjährigen Knaben nicht in Abrede gestellt werden, schwerlich aber werden dieselben eine solche Kraft besitzen, dass sie ohne die Stütze concreter Anschauungen mit hinreichender Schnelligkeit sich einfinden. Vielmehr wird man ohne Uebertreibung sagen können: Beim Anhören und Lesen des Paradigmas ziehen fast nur leere Wörter am Ohre und Auge des Schülers vorüber, die zugehörigen Vorstellungen berühren seine Seele entweder gar nicht oder nur in der oberflächlichsten Weise. Was ferner, glaubt man, denkt sich der Knabe bei den im Deutschen der Form nach nicht unterschiedenen Casusformen? Sollte sein grammatisches Bewusstsein wirklich schon so gebildet

*) Eine rühmliche Ausnahme macht hier Lattmann, welcher in seinem, namentlich jüngeren Lehrern sehr zu empfehlenden Schriftchen „Zur Methodik des grammatischen Unterrichts im Lateinischen und Deutschen“ Göttingen 1866, S. 37 erst für den dritten Tag, nachdem bereits einige Lectüre vorangegangen, die Erlernung von *mensa* ansetzt.



sein, dass ihm, wenn er hört *nom. liber* das Buch, *acc. librum* das Buch, allein durch den vorgesetzten grammatischen Namen Nominativ und Accusativ die entsprechende Vorstellung in völliger Klarheit vor die Seele gerufen würde? Wie endlich steht es mit den im Lateinischen und Deutschen sich nicht deckenden grammatischen Formen? In Seyfferts Grammatik lernt der Schüler z. B. *mensā* von dem Tische, *servo* von dem Sclaven, und wenn er bald darauf übersetzt „von dem Sclaven ist mir das Buch gegeben worden," so muss er hören, dass *servo* ein Fehler sei. Wird aber, wie es in anderen Grammatiken geschieht, die deutsche Noth-Uebersetzung eingeklammert, oder dem „von" ein eingeklammertes „mit, an" hinzugefügt, so müssen dem Knaben, der dieses zuerst liest, die klaren Vorstellungen völlig schwinden, und eine mehr oder weniger umständliche Erläuterung des Lehrers ist nicht zu umgehen. Solchen Uebelständen gegenüber ist an den theoretisch allgemein anerkannten, practisch aber nicht verwirklichten psychologischen Grundsatz zu erinnern: Nicht vom Begriffe zur Vorstellung, sondern von der Vorstellung zum Begriffe ist der naturgemässe Weg menschlicher Erkenntnis.*) Auf die Einführung des Schülers in die Formenlehre angewandt führt dies etwa zu folgender Methode. Ehe das Paradigma z. B. *mensa* aus der Grammatik gelesen und gelernt wird, liest und übersetzt der Lehrer die zu diesem Paradigma gehörigen Sätze des Lesebuchs vor und lässt dieselben jedesmal von einem oder mehreren Schülern wiederholen. Nachdem dann der betreffende Abschnitt der Wortkunde in der früher (in dem zweiten Artikel, S. 10 des Separat-Abdrucks) geschilderten Weise durchgegangen ist, wird das grammatisch Gleichartige gesammelt, „aus dem Concreten das Abstracte herausgearbeitet," und erst dann das Paradigma der Grammatik vorgenommen. Sicherlich werden nun die einzelnen Formen dem

*) Dieser Satz ist ein in der philosophisch-pädagogischen Litteratur so ausnahmslos anerkannter, dass es überflüssig erscheint, denselben noch besonders zu belegen. Statt aller übrigen Citate sei nur eine Stelle aus der gekrönten Preisschrift Ueberwegs, die Entwickelung des Bewusstseins, Berlin 1853, S. 30 angeführt: „Der Lehrer lasse überall das Abstracte aus dem Concreten hervorgehen, und zwar aus einer solchen Fülle des Concreten, dass es sich daraus schon gleichsam von selbst hervorhebt."



Schüler nicht blofs verständlicher, sondern zugleich auch von ganz anderem Interesse sein: Die halb geahnte Ordnung der Casusformen wird nun in der Grammatik gleichsam wie die Bestätigung eines gelösten Räthsels gerne gelesen und in Folge dessen ohne Zweifel auch leichter behalten werden. Man wird daher hoffen dürfen, dass bei einer solchen Behandlung die Grammatik ein gut Theil der meist für den Knaben ihr anhaftenden, auf den Unterricht so lähmend einwirkenden Langeweile verlieren und an geistbildender Kraft erheblich gewinnen würde.

Der hier für die Erlernung der grammatischen Formen in Vorschlag gebrachte Weg trifft zusammen mit demjenigen, welcher sich in dem zweiten Artikel als der zweckmäfsigste für die Vocabel-Erlernung ergeben hatte. Es war dort gezeigt worden, dass eine klare Vorstellung von der Bedeutung eines Wortes in der Seele des Knaben am einfachsten dadurch zu erwecken sei, dass das Wort zuerst nicht als isolirte Vocabel, sondern in seiner natürlichen Verbindung mit andern Worten vorgeführt werde. Ein und dasselbe Verfahren hat sich somit sowohl von lexicalischer als von grammatischer Seite aus als das zweckmäfsigste empfohlen, ein Zusammentreffen, welches für die Concentration des Unterrichtes die glücklichsten Folgen verheifst. Um so unbedenklicher also werden wir als das Ergebnis unserer Erörterungen den Grundsatz aufstellen dürfen: Es ist nicht von der Erlernung der Vocabeln und des Paradigmas zur Anschauung derselben im Satze, sondern umgekehrt von der Anschauung der Wörter und der grammatischen Formen im Satze zur Erlernung der Vocabeln und des Paradigmas überzugehen. Da aber der lateinische Satz dem Schüler zunächst als etwas völlig fremdes gegenüber steht, so ist die unmittelbare Consequenz jenes Resultates das weitere Postulat: Auf der untersten Stufe des lateinischen Unterrichts hat der Schüler noch nicht zu präpariren, sondern nur das vom Lehrer Vorgelesene und Vorübersetzte zu repetiren. Dies Princip bitte ich bei der Erwägung aller Einzelheiten meines Reformplanes sich stets gegenwärtig erhalten zu wollen; etwaigen Zweifeln gegenüber aber erlaube ich mir nochmals auf die eingehende Beweisführung in dem vorangegangenen zweiten Artikel hinzuweisen und zwar um so mehr, als

mir seit Abfassung desselben von sehr competenten Beurtheilern die erfreulichste Zustimmung ausgesprochen worden und andererseits bis jetzt keine einzige dissentirende Stimme zur Kenntnis gekommen ist.

Nachdem durch das Gesagte die eigentlich dominirende Stellung in dem lateinischen Elementarunterrichte dem Lesebuche zugewiesen worden ist, gewinnt die oben aufgestellte Frage für den ferneren Gang dieser Erörterung folgende Gestalt: Welche Formen und welche Gesetze der Formenbildung hat das lateinische Lesebuch durch den von ihm dargebotenen Stoff und die methodische Anordnung desselben dem Anfänger zur Anschauung zu bringen? Da die hierbei in Betracht kommenden Principien nicht minder durch das Wesen des zu lernenden Stoffes als durch das des lernenden Schülers bestimmt werden, so liegt es in der Natur der Sache, dass die folgenden Ausführungen ihrem überwiegenden Inhalte nach aus dem Gebiete der gymnasialen Didaktik in das der wissenschaftlichen lateinischen Formenlehre übergehen müssen.

Vorauszuschicken sind zunächst einige Worte über das Verhältnis, welches der grammatische Elementarunterricht nach der Ansicht des Verfassers gegenüber den Resultaten der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft einzunehmen hat. Im Grossen und Ganzen stimme ich vollkommen mit den Principien überein, welche Lattmann in seiner Schrift: „Die durch die neuere Sprachwissenschaft herbeigeführte Reform des Elementarunterrichtes in den alten Sprachen*)“ in lichtvoller Darstellung entwickelt hat. „Das rationelle Lernen,“ sagt der genannte Schulmann sehr richtig (S. 8), „hat neben dem Vortheile eines leichteren Lernens und sicheren Behaltens den noch weit höher anzuschlagenden, dass der Unterricht in der Formenlehre auch schon auf seiner untersten Stufe eine unmit-

*) Zuerst erschienen als Programm des Gymnasiums zu Clausthal 1871, dann in besonderem Abdruck Göttingen 1873. Diese gehaltreiche Abhandlung sei Allen, welchen eine Reform des lateinischen Unterrichts am Herzen liegt, auf das Angelegentlichste empfohlen. Dass ich freilich in einem sehr wichtigen Punkte, der Frage über jährliche oder halbjährliche Versetzungen, entschieden anderer Ansicht bin, als der verehrte Fachgenosse, wird weiter unten näher angegeben werden.



telbare Verstandesübung ist." „Von einer ganz besonderen Bedeutung," heifst es weiter (S. 9), „ist die neuere Formenlehre auch für die Elemente der logischen Bildung. Man wird diese Behauptung nicht verstehen, wenn man sich begnügt, einen oder einige Paragraphen einer neuen Grammatik einmal darauf anzusehen, was denn jeder einzelne etwa besonders Bildendes in sich trage. Immerhin wird sich auch in den einzelnen Fällen etwas nachweisen lassen; allein das Bedeutendste liegt nicht in den Einzelheiten, sondern in dem Ganzen, — kurz gesagt, in dem Systeme. Dass der Quartaner im Griechischen, ja schon der Sextaner im Lateinischen das Wesen eines Systems auffasst und dasselbe beherrschen lernt, dass er das Eintheilungsprincip begreift, dass er die Einzelerscheinungen nach bestimmten Merkmalen unter Kategorieen unterordnet, seine Kenntnisse in einer bewussten Ordnung in sich trägt, dass ist eine elementare Grundlage alles wissenschaftlichen Denkens." In zwei Punkten indessen bin ich bei dem meinem Lesebuche zu Grunde gelegten grammatischen Lehrgange von Lattmann und anderen Vertretern der neueren, im Griechischen durch Georg Curtius angebahnten Sprachunterrichtsmethode abgewichen und zwar deshalb, weil ich in der Berücksichtigung der Wissenschaft bei dem einen Punkte weiter, bei dem andern nicht so weit als jene gehen zu müssen glaubte. Will man nämlich bereits durch den Unterricht in der Formenlehre die sprachliche Erkenntnis des Schülers fördern, so muss man, wie ich glaube, vor allen Dingen darauf ausgehen, ihm klar zu machen, dass die Form der Ausdruck eines Inneren ist, dass also Uebereinstimmung in der Form auf eine Gleichartigkeit des Inhaltes hinweist. Wie bildend ist es z. B. für den Schüler, wenn ihm eine Ahnung darüber aufgeht, dass der von der übrigen Declination durchaus abweichende für alle drei Genera gleichlautende Genitiv auf *ius* und Dativ auf *i* nur einer bestimmten Classe von Wörtern eignet, nämlich denjenigen, welche pronominalen Charakter tragen und nicht eine den wahrgenommenen Gegenständen anhaftende Eigenschaft bezeichnen sondern ein Verhältnis, unter dem sie von dem wahrnehmenden Subjecte angeschaut werden! Stellt man also die bekannten Ausnahmen von der zweiten Declination *unus*, *solus*, *totus* u. s. w., wie es bereits v. Gruber

u. A. gethan haben, zu den Pronominibus, so hat man nicht bloſs den Vortheil, dass der Schüler durch diese Zusammenfassung des äuſserlich Gleichartigen jene scheinbaren Ausnahmen leichter lernt, sondern auch den, dass er schon auf der ersten Stufe des Sprachunterrichtes ein ungefähres und vorläufiges Gefühl für die grammatische Kategorie des Pronomens erhält. Jener von Lattmann betonte Grundsatz, welchen v. Gruber (in der Vorrede zu seinem Uebungsbuche) treffend in die Worte fasst, „dass der Knabe an der lateinischen Sprache den grammatischen Bau einer Sprache als ein regelmäſsiges, harmonisches Ganze erkennen lernen" müsse, wird durch eine derartige Anordnung, wie mir scheint, nicht wenig gefördert. Von diesem Gesichtspunkte aus habe ich in der Anordnung des Lehrstoffes mehrere Anordnungen vorgenommen, welche zum Theil im Folgenden eine genauere Erläuterung finden werden. Habe ich hierin mehr als andere Autoren von Schulbüchern den Anforderungen der Wissenschaft Rechnung zu tragen mich bemüht, so glaubte ich andererseits auf einzelnen Gebieten den praktischen Bedürfnissen der Schule mehr als namentlich Lattmann, Schweizer-Sidler und Vaniček nachkommen zu müssen, und zwar um so unbedenklicher, als jene scheinbaren Nützlichkeits-Rücksichten in der That doch nur den Postulaten einer psychologischen Didaktik entsprechen. Diese Bemerkung bezieht sich vornehmlich auf die Reihenfolge, in welcher nach Maſsgabe der Lesestücke meines Buches die Substantiva der dritten Declination zu lernen sein werden. Die von Lattmann in seiner Grammatik durchgeführte Eintheilung nach den Stamm-Auslauten gewährt für das Erlernen der Formen kaum irgend welche Erleichterung, in Bezug auf die Aneignung des Genus der Wörter aber wohl ohne Zweifel eine erhebliche Erschwerung, da die doppelte sich vielfach durchkreuzende Eintheilung nach Stamm-Auslaut und nach Genus auf einen neun- oder zehnjährigen Knaben verwirrend einwirken muss. „Jedermann weiss ja aus eigener Erfahrung," sagt Jolly in dem neusten Hefte der Kuhn'schen Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung (1874, S. 349), „welche oft verwünschte *crux* gerade die Genusregeln für den Anfänger bilden, und so ist das Bestreben der Schulgrammatiker, sie womöglich mit Hülfe der Sprachwissenschaft einfacher zu gestalten, an sich nur anerkennenswerth.

Aber wie die Sprachforschung überhaupt verzweifeln muss, zur Aufstellung einfacher, fasslicher Principien über diese verwickelte Lehre zu gelangen . . ., so ist insbesondere die Stammtheorie offenbar aufser Stande, das Heil zu bringen, das man bei ihr gesucht hat . . . kurz wir glauben, dass man, um zehnjährigen Knaben die verwickelte Lehre vom grammatischen (und vom natürlichen) Genus wirklich leichter verdaulich zu machen, nicht wissenschaftlicher, d. h. abstrakter als bisher verfahren, sondern umgekehrt ihren Appetit durch das altbewährte und mit Unrecht verworfene mnemotechnische Lockmittel der Reimregeln reizen muss." Wird dies in einer Zeitschrift „für vergleichende Sprachforschung" gesagt, so bedarf wohl ein den Interessen des gymnasialen Sprachunterrichtes gewidmeter Artikel keiner weiteren Worte, um die Beibehaltung des Principes der Genusregeln und die demgemäfs getroffene Anordnung des Lesestoffs zu rechtfertigen. Will man aufserdem auch die Eintheilung nach dem Stammauslaut mittheilen, so darf dies in systematischer Weise meines Erachtens erst dann geschehen, wenn das Genus ein absolut fester Besitz des Schülers geworden ist. Denn mag nun das Genus der Wörter einen wissenschaftlich bildenden Bestandtheil des grammatischen Pensums ausmachen oder nicht, wissen muss es der Schüler, wenn anders das Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische auch fernerhin eine straffe Zucht des Geistes gewähren soll. Eine Hinausschiebung jener Betrachtung der Stamm-Gruppen innerhalb der dritten Declination dürfte aber aufserdem noch deshalb sich empfehlen, weil man dabei in den ersten Wochen und Monaten des Sextaner-Cursus den Unterricht mehr auf das Concrete und unmittelbar in der Sprache Vorliegende beschränkt und erst dann, wenn bereits eine grofse Anzahl von einzelnen anschaulichen lautgesetzlichen Vorgängen, namentlich die praktisch wichtigeren des Verbums dem Knaben bekannt geworden sind, seine Aufmerksamkeit auf die zu Grunde liegenden Gesetze und die versteckteren Wirkungen derselben hinlenkt. Von ganz besonderer Wichtigkeit ist in dieser Hinsicht sowohl bei der etwa in Quinta zu gebenden systematischen Uebersicht als bei den vorläufigen Erläuterungen in Sexta die von Lattmann mit vollem Rechte auf das Dringendste empfohlene (a. a. O. S. 13) Veranschaulichung jener Vorgänge mittelst der Wandtafel. Das Princip

also, welches nach der Intention meines Lesebuches gegenüber den Resultaten der Sprachvergleichung in dem grammatischen Elementarunterrichte beobachtet werden soll, lässt sich etwa in die Worte fassen: Ueberall da, wo die uns vorliegende Gestalt der lateinischen Sprache aus einer so langen Reihe sprachlicher Entwickelungen hervorgegangen ist, dass sie einem zehnjährigen Knaben nicht ohne umständliche Erläuterungen verständlich gemacht werden kann, ist eine Erkenntnis derselben nur vorzubereiten, nicht unmittelbar zu erstreben, alles Gewicht aber zu legen auf eine möglichst rasche und sichere Aneignung des in der klassischen Periode sich zeigenden Bestandes der Sprache. Wie daher in der dritten Declination die Eintheilung nach dem Genus in den Vordergrund gestellt, die Laut-Verhältnisse aber zunächst der an dem Einzelnen nach Erfordernis zu gebenden Erläuterung überlassen worden ist, so soll z. B. auch beim Verbum die Erkenntnis der Einheit der Conjugation nur vorläufig angebahnt werden, dadurch dass die herkömmliche Bezeichnung beibehalten, jedoch der charakteristische Stamm-Auslaut sogleich hinzugefügt und mit rationellerer Reihenfolge die vierte Conjugation vor die dritte gestellt worden ist, ein Verfahren, bei welchem dem Schüler die Eintheilung in vocalische und consonantische Conjugation, erstere mit der Untereintheilung nach dem Charakter-Vocal *a*, *e* und *i* unmittelbar entgegen tritt. In gleicher Absicht ist bei der zweiten Conjugation einerseits, um die der vocalischen Verbal-Flexion eigenthümliche Perfect-Bildung mittelst des aus *fui* entstandenen Suffixes-*vi* zu veranschaulichen auf eine vom Lehrer zu gebende Zusammenstellung *ama-vi, dele-vi, audi-vi* hingearbeitet, andererseits aber, um der weit gröfseren Anzahl der Perfecta auf *ui* und dem daraus hervorgehenden praktischen Bedürfnisse nach Art der traditionellen Schulgrammatik Rechnung zu tragen, dem Paradigma *deleo* als zweites noch *moneo* mit dem durch Schwächung des *e* aus *mon*(*e*)-*vi* entstandenen *mon-ui* in coordinirter Weise hinzugefügt worden.

Nach diesen principiellen Andeutungen über den der historischen Sprachwissenschaft gegenüber eingenommenen Standpunkt, wenden wir uns zur Darlegung des in Bezug auf einzelne

Gebiete der Formenlehre in dem Lesebuche beobachteten Verfahrens. Uebergehen können wir dabei alles dasjenige, was dem erfahrenen Schlumanne auf den ersten Blick in seinen Motiven verständlich sein wird und was zum Theil schon in mehreren neueren Elementarbüchern sich findet. Hierhin gehört z. B., dass die erste Conjugation von den übrigen getrennt und zwischen die zweite und dritte Declination gestellt worden ist, damit erstens sowohl in der Nominal- als in der Verbal-Flexion das zu Verwechselungen Verleitende durch einen längeren Zwischenraum auseinander gehalten und zweitens die Möglichkeit geboten wird, den Schülern bereits in den ersten Wochen einigermafsen in die lebendige Sprache einzuführen. Manches Andere dieser Art wolle man freundlichst durch eigene Prüfung sich aus dem Buche selbst entnehmen. Hier - sollen nur einige Punkte etwas eingehender erörtert werden, bei welchen der vom Verfasser eingeschlagene Weg von dem Herkömmlichen etwas weiter abweicht.

Die Scheidung der Verbalformen nach ihrer Ableitung von den drei Stämmen des Präsens, Perfectum und Supinum ist in Grammatiken wohl am entschiedensten neuerdings in der Vanićek's zu ihrem Rechte gekommen; in den Elementarbüchern aber und in Folge dessen auch bei der Erlernung des Verbums findet sie, wie mir scheint, noch bei Weitem nicht die ihr gebührende Rücksicht. Vielfach, vielleicht sogar gewöhnlich lässt man die Verbalformen in verschiedenen, mehr oder weniger rationell umgrenzten Gruppen zunächst ohne Beachtung der drei Stammformen lernen und gibt dann hinterdrein eine besondere Belehrung über die äufserliche Ableitung der einzelnen Formen, ein Verfahren, welches z. B. Seyffert (S. 91) ausdrücklich mit den Worten vorschreibt: „Die Ableitung ist erst nach der mechanischen Erlernung des Verbum durchzunehmen.“ Es liegt aber auf der Hand, dass der Schüler weit leichter behält, welche Formen z. B. vom Präsensstamm abgeleitet werden, wenn er dieselben gleich beim ersten Kennenlernen in ihrer Zusammengehörigkeit hinter einander gelesen und gelernt hat, als wenn er z. B. in der einen Stunde *amo, amabam, amavi*, in der andern *amaveram, amabo, amavero* lernt, zu welcher Reihenfolge gewiss mancher Lehrer sich z. B. durch das Paradigma bei

Seyffert verleiten lässt. Wer an der gröfseren äufserlichen Zweckmäfsigkeit der vorgeschlagenen Methode etwa noch zweifeln sollte, der sei auf die Autorität des routinirten Didaktikers Plötz verwiesen, welcher ja bekanntlich auch den lateinischen Unterricht mit einem „methodischen Elementarbuch" nach dem Muster seiner französischen, d. h. mit einem gedruckten Lehrer beschenkt hat und in diesem beim Verbum die Reihenfolge der Stammformen befolgt. Zu dem Vortheile der Erleichterung des Lernens kommt aber noch der zweite nicht minder wichtige, dass der Schüler gleich bei der ersten Bekanntschaft mit den Formen wenigstens ein Gefühl für die fundamentalen Verschiedenheiten in der Bedeutung derselben bekommt. Dies ist ein Punkt, wo meines Erachtens mit der Tradition weit entschiedener gebrochen werden müsste, als es bis jetzt geschehen. Die logisch bildende Kraft der Belehrung über die lateinische Conjugation ist nicht eben sehr erheblich, wenn, wie es z. B. bei Seyffert (§ 86 bis § 91) und auch noch bei v. Gruber (§ 21 und § 25) geschieht, dem Schüler zuerst eine Eintheilung der Verbalformen nach ihrer Bedeutung gegeben wird und dann eine andere, scheinbar völlig heterogene, nach den herkömmlichen vier Stammformen, von welchen doch der Infinitivus Präsentis Activi nach Form und Inhalt augenscheinlich zu dem Präsens Ind. Act. gehört, also doch höchstens als secundäre Stammform hätte angeführt werden dürfen. Wie ganz anders steht es, wenn man gleich beim Erlernen der Formen dem Schüler sagt: Die vom Präsensstamm abgeleiteten Formen bezeichnen den Vorgang als einen dauernden, die vom Perfectstamm als einen vollendeten! Dann gewinnt der Knabe gleich bei seinem ersten Eintritt in die lateinische Sprache eine Anschauung von dem wichtigen, zuerst von Georg Curtius in die Schulgrammatik eingeführten Unterschiede zwischen der Zeitart und der Zeitstufe. Hat der Schüler sich so von Anfang an gewöhnt, auf den Unterschied der *actio* im Gegensatz zu dem des *tempus* zu achten, so wird offenbar die spätere syntactische Unterweisung in dem für die formale Schulung so bedeutsamen Capitel der Lehre von den Tempora ganz aufserordentlich erleichtert. Wo daher in der dem Schüler vorliegenden Grammatik nicht wie es z. B. schon bei Lattmann, Schweizer-Sidler,

v. Gruber, Vaniček geschieht, im Paradigma dieser Unterschied der *actio* deutlich zu erkennen ist, wird es sich empfehlen, etwa folgendes Schema an die Tafel zu schreiben:

Der Redende versetzt sich in die	Der Vorgang ist	
	dauernd: Präsens-Stamm.	vollendet: Perfect-Stamm.
Gegenwart:	*dele-o*	*delev-i*
Vergangenheit:	*dele-bam*	*delev-eram*
Zukunft:	*dele-bo*	*delev-ero*
Der Standpunkt des Redenden wird ausgedrückt durch die Endung.	Die Art des Vorgangs wird ausgedrückt durch den Stamm.	

Diese Tabelle ist eine so einfache, dass sie selbst von einem Sextaner verstanden werden kann, zumal wenn ihre Anordnung zugleich im Lesebuche in deutlich markirter Weise entgegentritt. Um so auffallender ist es daher, wenn selbst von solchen Grammatikern, welche die Resultate der sprachwissenschaftlichen Forschung für die Schule verwerthen wollen und in Folge dessen an vielen Stellen das Erlernen des Sprachstoffs dem Knaben nicht gerade erleichtern, hier, wo bei einem wichtigen Punkte der Grammatik gleichzeitig der Lernbarkeit und der Wissenschaftlichkeit Rechnung getragen werden konnte, dennoch an der überlieferten Manier festgehalten wird. So zählt Vaniček, obgleich er das Paradigma nach den Stammformen ordnet, doch in den Vorbemerkungen zu demselben (§ 157 seiner 1873 erschienenen Elementargrammatik) zuerst ohne Unterscheidung sechs Zeiten auf und sagt dann in der Anmerkung: „Das Präsens bedeutet Zustände der Gegenwart, das Imperfectum, Perfectum und Plusquamperfectum Zustände der Vergangenheit, die beiden Futura Zustände der Zukunft.“ Was helfen dem Schüler alle Unterscheidungen von Stämmen und Suffixen, von Stämmen auf Kehllauten, Zungenlauten und Zahnlauten, wenn da, wo einmal der Fortschritt der Wissenschaft der Schule einen erheblichen Dienst leisten kann, dennoch die alte nur halb wahre Schablone beibehalten wird? Denn dass das Perfectum trotz seiner Anwendung als Perfectum historicum von dem Römer als ein präsentisches Tempus empfunden wurde, das scheint mir, wie man auch über alte Aoristformen im Lateinischen denken möge, zur Evidenz dadurch

erwiesen zu sein, dass das dem perf. activi syntactisch gleichstehende perf. passivi die präsentische Bildung so deutlich an der Stirne trägt, dass sie dem Sprachbewusstsein nicht entschwinden konnte: *amatus sum* heisst „ich bin in der Gegenwart Einer, der geliebt worden ist," und wenn diese Form dennoch zur Erzählung von der Vergangenheit benutzt wird, so ist dies offenbar so zu erklären, dass der römische Erzähler, gleichsam in ruhiger Objectivität auf dem Standpunkte der Gegenwart verharrend, jedes in der Vergangenheit einmal vorgekommene Ereigniss als ein für alle Zeiten, also auch für die Gegenwart feststehendes ansah. Was geschehen ist, kann nicht mehr ungeschehen gemacht werden und hat deshalb seine Bedeutung nicht blofs für die Vergangenheit, sondern auch, durch so viele andere Ereignisse es auch überholt sein und noch überholt werden mag, für die Gegenwart: *Cras vel atra Nube polum pater occupato Vel sole puro; non tamen irritum .Quodcunque retrost, efficiet, neque Diffinget infectumque reddet, Quod fugiens semel hora vexit.* Wenn eine solche Auffassungsweise aber im Passivum möglich war und aufserdem im Activum das Perfectum bekanntlich auch als rein präsentische Aussageform vorkommt: *dixi* „ich bin jetzt fertig mit meiner Rede," *fuit Ilium* „Troja ist jetzt nicht mehr," warum sollen wir nicht für das Activum denselben Bedeutungswandel wie für das Passivum voraussetzen*)? Unverständlich ist mir daher, warum Carl Peter in seinem „Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien Jena 1874" S. 20 es tadelt, dass Schweizer-Sidler die Tempora in imperfecta und perfecta geschieden**). Vielmehr hat wie mich dünkt die Schule um so mehr Veranlassung dieses

*) Wie nahe es dem natürlichen Sprachbewusstsein liegt, Formen mit präsentischer Bildung auch dann, wenn sie durch den Gebrauch präteritale Bedeutung gewonnen haben, ihrem ursprünglichen Sinne entsprechend aufzufassen, zeigt anschaulich eine hie und da zum Durchbruch kommende Art, wie Kinder das deutsche Perfectum verstehen. Als ich einst mein zweijähriges Söhnchen, nachdem er seine Suppe aufgegessen, fragte: „Nun, hat's gut geschmeckt?" antwortete er zu meiner gröfsten Ueberraschung: „Noch nicht."

**) Auch ein so besonnener Forscher wie Schömann (die Lehre von den Redetheilen S. 70 Anm.) behandelt es als eine selbstverständliche Thatsache, dass das Perfectum eigentlich auch ein Präsens actionis perfectae ist und einen Zustand der Gegenwart bezeichnet.



Resultat der Wissenschaft auch in ihren Bereich zu ziehen, als durch dasselbe, wie überall, wo eine Congruenz zwischen Form und Inhalt nachgewiesen wird, der Schule der doppelte Vortheil sich darbietet, dass erstens das Lernen der Sprache erleichtert und zweitens die logisch bildende Kraft derselben gesteigert wird. Dass man dabei dem Sextaner zu sagen hat: „Das Perfectum wird, wenn es zur Erzählung dient, im Deutschen durch das Imperfectum wiedergegeben“ und ausserdem: „im Passivum ist für das Perfectum eine Flexionsform vom Perfectstamme nicht gebildet, sondern statt dessen eine Umschreibung mit dem vom Supinstamm gebildeten Participium angewandt worden,“ das wird weder dem Verständnis noch der Erlernung irgend welchen Eintrag thun.

Bis hierher dürfte der Vorschlag die Verbalformen nach ihrer Ableitung gesondert lernen zu lassen, schwerlich auf Bedenken stossen. Etwas schwieriger erscheint aber die Durchführung des Princips in Bezug auf den Supinstamm, weil bei den von diesem abgeleiteten Formen die fundamentale Einheit der Bedeutung nicht klar zu Tage liegt. Allein, selbst wenn eine solche nicht ermittelt werden könnte, würde es sich schon wegen der Vereinfachung der Gedächtnisarbeit empfehlen, auch hier dasselbe Verfahren einzuschlagen wie bei den vom Präsensstamm und den vom Perfectstamme abgeleiteten Formen. Nachdem jene sich als zwei formell und materiell deutlich geschiedene Gruppen erwiesen haben, ergiebt es sich von selbst, dass man die übrigen Formen nicht als einen überschüssigen Rest, sondern ihrer gemeinsamen Ableitung entsprechend als dritte Gruppe bezeichnet. Man wird sich dabei in Sexta einfach damit begnügen können, dass man dem Anfänger sagt: Vom Supinstamm wird abgeleitet 1) das Supinum; 2) das Particip. perf. pass., welches zugleich zur umschreibenden Bildung derjenigen Formen benutzt wird, welche im Passivum den Vorgang als einen vollendeten bezeichnen; 3) das Particip. fut. act. Auf einer höheren Unterrichtsstufe, vielleicht schon in Quinta, wird man hinzufügen können, dass diesen drei vom Supinstamme abgeleiteten Formen eine in das Gebiet des Nomens hinüberstreifende Bedeutung eigenthümlich ist, da ja auch die scheinbar rein verbalen beiden Supinalformen innerlich und äusser-

lich dem Accusativ und Dativ, resp. dem Ablativ der vierten Declination entsprechen, eine Thatsache, welche Ritschl in seinen Vorlesungen über lateinische Grammatik schon vor vielen Jahren als eine unbedingt in die Schulgrammatik einzuführende bezeichnete. Eine über diesen gemeinsamen nominalen Charakter hinausgehende Verwandtschaft zwischen dem Supinum, dem Part. perf. pass. und dem Part. fut. act. wird bekanntlich von Seiten der sprachwissenschaftlichen Forschung noch nicht angenommen, da für die entsprechenden Suffixe im Sanskrit (*-tum, -ta, -tār)* ein gemeinsamer Ursprung nicht vorausgesetzt wird. Die Schule wird sich daher vorläufig mit der äusseren Zusammenfassung und der Hindeutung auf die gemeinsame nominale Bedeutung begnügen müssen. Dieses Recht aber wird sie um des ausserordentlichen practischen Vortheiles willen etwaigem durch die Macht der Gewohnheit hervorgerufenen Widerspruche gegenüber mit Entschiedenheit festzuhalten haben.

Für diejenigen Fachgenossen aber, welchen nicht bloſs die unmittelbar vorliegende Aufgabe der Schule, sondern zugleich auch das im Bunde mit der Wissenschaft für die Zukunft zu erstrebende Ziel von Interesse ist, erlaube ich mir zu freundlicher Prüfung und Beurtheilung hier noch folgende Erwägungen einzuschalten. Die, wie mir scheint, einleuchtende Uebereinstimmung zwischen innerer Bedeutung und lautlicher Gestaltung innerhalb jener beiden vom Präsensstamm und vom Perfectstamm abgeleiteten Gruppen der Verbalformen muss jeden nachdenkenden Forscher auf die Vermuthung führen, dass auch bei dem Reste der Formen des lateinischen Verbums die äussere Verwandtschaft nicht eine zufällige sein könne. Der nominale Charakter derselben wird für sich allein noch nicht als eine vollkommen ausreichende Erklärung erscheinen, da an diesem ja auch einzelne Formen jener beiden anderen Gruppen Theil haben. Die Voraussetzung einer geschlossenen, inneren Gemeinschaft der Supinalformen wird ausserdem noch dadurch nahe gelegt, dass auch im Sanskrit ungeachtet der noch nicht erwiesenen Verwandtschaft die entsprechenden drei Suffixe *-tum, -ta, tār* doch ein und denselben Anlaut haben. Das statt dieses *t* im Lateinischen bei einigen Verbalklassen sich zeigende *s*, z. B. *clausum* statt *claud-tum, claus-tum, claus-sum* (Corssen, krit. Beiträge S. 418), ist unverkennbar im

Allgemeinen durch lautliche Einwirkungen, in einzelnen Fällen durch den Einfluss der Analogie entstanden. Prüft man nun aber genauer die Bedeutung jener drei vom Supinstamm abgeleiteten Formen, so zeigt sich, dass sie, abweichend von allen übrigen Formen des lateinischen Verbums den durch den Verbalstamm ausgedrückten Vorgang als einen solchen bezeichnen, welcher dem Urheber desselben innerlich als ein Zustand oder eine Eigenschaft anhaftet. Im Supinum selbst tritt diese Bedeutung am wenigsten deutlich entgegen, und daher mag es kommen, dass man das constitutive innere Merkmal jener vom Supinum ausgehenden Gruppe bisher, meines Wissens, noch nicht beobachtet hat. Sehr anschaulich dagegen zeigt sich dieselbe in den Substantiven der vierten Declination, aus deren Flexion die beiden Supinal-Casus entnommen sind. *Auditus, us* ist nicht wie das gleichfalls nominale *audire* das Hören, ganz abstract gedacht, sondern das Hören, insofern es mit einer Person innerlich verbunden ist, daher der Gehörsinn. Ebenso unterscheiden sich *videre* und *visus*, (statt *vid-tus, vis-tus, vis-sus*), *tangere* und *tactus, sentire* und *sensus* u. s. w., ähnlich *mordere* und *morsus, movere* und *motus*, *canere* und *cantus*. Aus dieser nominalverbalen Bedeutung des vom Supinstamm gebildeten Substantivums auf *us* entwickelt sich in manchen Fällen eine so sehr aus dem Verbalen in das Substantivische, aus dem Abstracten in das Concrete übergehende, dass beinahe der ursprüngliche Sinn ganz vergessen wird. Wie ein Knabe, welchem aufgegeben wird das Feuer, den Regenbogen u. s. w. zu definiren, nicht beginnen wird „das Feuer ist eine Erscheinung, welche . . . . .“, sondern vielmehr das „Feuer ist ein Ding, welches . . . . .“, so denkt der, welcher *fluctus, casus, vultus, versus* u. s. w. sagt, nicht an die Erscheinung des Wogens, Fallens, Wollens, Wendens, sondern an die zum Theil geradezu als „Dinge“ erscheinenden concreten Wirkungen derselben, an die Wogen des Meeres, an den Vorfall oder das, was sich ereignet hat, an die Gesichtsmienen, welche den Willen wiederspiegeln, an die Zeile, welche durch das Wenden mit dem Griffel entstanden ist. Der supinale Gebrauch dieses Verbal-Substantivums lässt nun allerdings die concrete Färbung des Ausdrucks, das Haften des Vorgangs an einer Person

oder einer Sache, sehr in den Hintergrund treten, aber man fühlt doch gleich, dass z. B. in dem Satze *spectatum veniunt, veniunt spectentur ut ipsae* zwar statt *spectatum* gesetzt werden könnte *ut spectent* oder *ad spectandum*, dass aber beides den Sinn doch etwas modificiren und weit weniger anschaulich das einen Total-Effect, gleichsam ein zweites Schaustück gewährende Gesammtbild der schauenden Augen jener Schönen uns schildern würde. Bekanntlich steht das Supinum auf *um* nach Verben der Bewegung, um die Absicht oder das Ziel zu bezeichnen, worauf die Bewegung gerichtet ist. Der Accusativ ist in dieser Fügung doch wohl ohne Zweifel als der Casus des inneren Objectes zu erklären, welcher wie in „Bahn brechen", *ἕλκος οὐτάσαι* „eine Wunde schlagen" (Curtius gr. Gr. § 400 d) das Ergebnis der durch das Verbum ausgedrückten Handlung bezeichnet. Dieses Ergebnis aber steht nicht da als ein von den handelnden Personen losgelöstes oder „abstrahirtes", als ein Thatbestand, den wir vorfinden, ohne dabei die Urheber desselben noch bemerken zu können, sondern gleichsam wie der Schlussact eines „Drama", dessen handelnde Personen wir noch auf der Bühne vereinigt sehen. Ja in der durch das Supinum auf *um* bewirkten Umschreibung des inf. fut. pass. tritt sogar die Person weit mehr als der Vorgang in den Vordergrund des Interesses. Auch das Supinum auf *u* lässt in Wendungen wie *primus cubitu surgat villicus, postremus cubitum eat* (Cato r. r. 5, citirt bei Gossrau § 443) eine Beziehung auf die Person, an welcher der Vorgang sich zeigt, nicht verkennen, so dass man *cubitu surgere* gradezu übersetzen könnte „aus dem Zustande des Zubettliegens sich erheben." Beruht diese Auffassung auf einem richtigen Sprachgefühl, so würde *quod optimum factu videbitur, facies* und die übrigen Verbindungen dieser Art so zu verstehen sein, dass eine Eigenschaft nicht absolut ausgesagt werden soll, sondern in Beziehung auf ein in einer bestimmten Handlung, in einem bestimmten Zustande befindliches Subject: „was dir für deine Handlungsweise, für Dich beim Handeln das Beste zu sein scheint, das thue." In dem Ausrufe: *O rem cum auditu crudelem, tum visu nefariam* ist, wie mir scheinen will, eine lebendigere Theilnahme des Gefühles ausgedrückt als wenn es hiesse *ad audiendum* und *ad videndum*. Denn während dieses nur abstract von dem Hören

und dem Sehen redet, also nur von einem einzelnen Acte der Sinne, der mit dem logisch abstrahirenden Verstande ohne alle Rücksicht auf den hörenden und sehenden Menschen betrachtet wird, sagt *auditu crudelem* und *visu nefariam* doch wohl, dass durch jenen einzelnen Wahrnehmungsact unser ganzer Gehörsinn und unser ganzer Gesichtssinn tangirt sei und sich verletzt fühle. Die Wendung mit dem Supinum liesse sich daher etwa wiedergeben „jene That, die uns so grausam erscheint, wenn wir sie hören, so ruchlos, wenn wir sie erblicken," während bei *ad audiendum* und *ad videndum* einfach zu übersetzen wäre „so grausam zu hören" und „so ruchlos zu sehen." Klarer als hier liegt die vermuthete Bedeutung des Supinstamms in den beiden anderen von ihm abgeleiteten Formen zu Tage. *Auditus*, *a*, *um* bezeichnet eine Person oder Sache, welche gehört worden ist, welche vor dem Redenden steht gleichsam bezeichnet mit der Signatur der Urheberschaft des wahrgenommenen Vorgangs. Der Uebergang in das Gebiet des Nomens ist bei diesem Participium unverkennbar ein viel energischerer, als bei dem der Gruppe des Präsensstammes angehörenden Part. praes. act., was sich äusserlich durch die Differenzirung des Genus kund thut. Wenn ich *auditus*, *audita* oder *auditum* sage, so steht vor mir ein Etwas, von welchem ich nicht blofs weiss, ob es eine Person oder Sache ist, sondern sogar ob diese Person ein Mann oder eine Frau ist; *audiens* dagegen lässt dies alles unentschieden und sagt nur, dass ein ganz unbestimmtes Etwas momentan ein hörendes sei. Die Qualität dieses Etwas ist durch diese momentane Handlung nicht berührt worden; es fehlt daher das den Vorgang als einen Zustand eines Subjectes charakterisirende Suffix. Anders dagegen verhält es sich mit dem zweiten vom Supinstamm abgeleiteten Participium, dem wiederum dreiendigen part. fut. act. *Auditurus, a, um est* ist offenbar nicht gleichbedeutend mit *audiet*, sondern es bezeichnet Jemanden, der gleichsam die Ohren gespitzt hat, Jemanden, dem man es ansieht, dass er hören will, wie das gleichfalls vom Supinstamm abgeleitete *auditor* im Unterschiede von *is qui audit* Jemanden bezeichnet, dessen Eigenschaft es ist zu hören. Vollkommen erklärlich wird hierdurch, warum der Gebrauch dieses Participiums bei Cicero und Cäsar ein weit eingeschränkterer ist, als in der silbernen Latinität und z. B. schon

bei Livius. Die classische Sprache, welche eine Empfindung für die Grundbedeutung bewahrt hatte, verband mit der Endung *-turus (-surus)* nur die Bedeutung des Thunwollens, des im Begriff Seins, nicht die des Thunsollens: jenes haftet dem Subjecte an, dieses ist nur äusserlich an dasselbe herangetragen. Es wird also die dem Supinstamm vindicirte Bedeutung durch die beiden Participien und die Verbalsubstantive der vierten Declination sehr wahrscheinlich gemacht. Eine wichtige Bestätigung aber dürfte noch in dem Umstande enthalten sein, dass die Bedeutung der ebenfalls vom Supinstamm abgeleiteten Verba intensiva und iterativa sich vortrefflich in diesen Zusammenhang einreiht. *Saltare* sagt man von demjenigen, welcher nicht etwa blofs wiederholt springt, *salit*, sondern von demjenigen, bei welchem das Springen momentan zur Eigenschaft geworden ist, so dass er sich in dem Zustande des Springens befindet. Denn wer tanzt, wird nicht bei jedem einzelnen Aufheben des Fusses von einem neuen Willensacte geleitet, sondern steht während der ganzen Handlung unter dem Einflusse des einmal gefassten Entschlusses. Dasselbe gilt von *capto*, *curso*, *iacto*, *advento*, *dicto* u. s. w.

Nachdem also für jede der drei im Bau des lateinischen Verbums äusserlich entgegentretenden Complexe von Verbalformen eine charakteristische Bedeutung theils erwiesen, theils in hohem Grade wahrscheinlich gemacht ist, wird man berechtigt sein eine jede derselben unter einem besonderen Namen zusammenzufassen. Ueber die Wahl dieser Bezeichnungen könnte man streiten; nicht ungeeignet erscheinen mir etwa die nach Analogie von Activum und Passivum gebildeten Worte: Durativum, Perfectivum und Stativum. Es ergäbe sich hiernach folgende Eintheilung der Verbalformen:

I. Das Durativum oder die Gruppe der vom Präsensstamm abgeleiteten Formen bezeichnet den Vorgang als einen dauernden.

II. Das Perfectivum oder die Gruppe der vom Perfectstamm abgeleiteten Formen bezeichnet den Vorgang als einen vollendeten.

III. Das Stativum oder die Gruppe der vom Supinstamme abgeleiteten Formen bezeichnet den Vorgang als einen dem wahrgenommenen Urheber desselben anhaftenden Zustand.

Eine solche Rubricirung des Paradigmas würde wissenschaft-

lich vor der herkömmlichen Haupt-Eintheilung in Activum und Passivum den Vorzug haben, dass sie als das Wesentliche nicht dasjenige hinstellt, was dem die fertige Sprache von logischen Gesichtspuncten aus Betrachtenden als solches erscheint, sondern vielmehr dasjenige, was die Sprache selbst in ihrer geschichtlichen Entwickelung als das Wichtigste zuerst zum Ausdruck gebracht hat. Denn wie die Verschiedenheit der Passiv-Bildung im Lateinischen und Griechischen auf das Schlagendste zeigt, ist das Passivum erst nach der Trennung der beiden Stämme entstanden, während die Unterscheidung des vollendeten Vorgangs von dem dauernden mit Hülfe der primitiven Perfect-Bezeichnung der Reduplication sowie die Modificirung des Verbalbegriffs durch ein mit *t* anlautendes Suffix nicht blofs gräco-italisches, sondern sogar indogermanisches Gemeingut ist. So befremdlich dies unserm modernen Sprachgefühl erscheinen mag, so wird doch das Unverständliche dieser historisch erwiesenen Thatsache schwinden, wenn wir uns an das Ergebnis der Sprachvergleichung erinnern, dass der älteste Verbal-Ausdruck, wie er uns noch im Stamme vorliegt, nicht die Handlung einer Person, sondern eine Erscheinung, einen Vorgang bezeichnet: Wenn, wie Curtius (das Verbum der griech. Sprache S. 13) übersetzt *da-ma* bedeutet „Geben ich,“ *da-ta* „Geben er,“ so sagt offenbar der noch nicht mit Pronominal-Suffixen verbundene Stamm *da-* nur: „es findet vor meinen Augen der Vorgang des Gebens Statt“ d. h. „es wird gegeben.“ Erst von einer auf einer späteren Stufe der Sprach-Entwickelung entstehenden Erwägung, ob zu dieser Erscheinung als Subject die gebende Person oder die gegebene Sache gedacht werden soll, hängt es ab, ob eine active oder eine passive Form gebildet wird. Wissenschaftlich ist also nicht blofs die Thatsache der späteren Entstehung des Unterschiedes zwischen Activum und Passivum nachgewiesen, sondern zugleich auch der Grund derselben mit hoher Wahrscheinlichkeit ermittelt worden. Hat somit die Schule schon um des zu lernenden Objectes willen Veranlassung die herkömmlich primäre Scheidung der Verbalformen in Activum und Passivum zu einer secundären zu machen und an ihre Stelle die sprachgeschichtlich ältere in Durativum, Per-

fectivum und Stativum zu setzen, so wird sie andererseits durch die Rücksicht auf die psychologischen Gesetze, nach welchen das lernende Subject immer wieder jenes Object sich aneignet, auf dasselbe Verfahren hingewiesen. Denn wenn der Knabe mit Recht angehalten wird bei der Bildung der Verbalformen stets von den drei Stämmen auszugehen, so müssen folgerichtig diese sowohl im Paradigma als bei den grammatischen Benennungen stets im Vordergrunde stehen, damit diese der Durchsichtigkeit entsprechen, mit welcher die Sprache im Indicativ von jeder der drei Zeiten coordinirt je zwei Formen, die eine für das Durativum, die andere für das Perfectivum gebildet hat.

Es würde sich daher für den Indicativ folgendes Schema empfehlen:

	Durativi		**Perfectivi**	
	Activi	Passivi	Activi	Passivi umschrieben:
Praesens	= *Praesens*		= *Perfectum*	
	dele-o	*dele-or*	*delev-i*	*(delet-us, a, um sum)*
Praeteritum	= *Imperfectum*		= *Plusquamperfectum*	
	dele-bam	*dele-bar*	*delev-eram*	*(delet-us, a, um eram)*
Futurum	= *Futurum I*		= *Futurum II*	
	dele-bo	*dele-bor*	*delev-ero*	*(delet-us, a, um ero).*

In Bezug auf den Conjunctiv behalte ich mir eine besondere Erörterung vor. Die Vorzüge der hier vorgeschlagenen Anordnung und Benennung springen in die Augen. Im Paradigma übersieht der Schüler mit einem Blicke den doppelten Parallelismus. Liest er in horizontaler Richtung, so erkennt er sofort aus dem *sum* des Perf. pass. die präsentische Bedeutung des Perfects und die Berechtigung *delev-i* in Eine Linie mit *deleo* zu stellen; er sieht, dass der Vergangenheit der Auslaut *-am*, *-ar*, der Zukunft der *-o*, *-or* gemeinsam ist. Fasst er dagegen, von oben nach unten lesend, *-bam, -bo; bar*, *-bor* einerseits und *-eram*, *ero; eram*, *ero* andererseits zusammen und vergleicht diese beiden Gruppen mit einander, so bedarf er keines besonderen Hinweises darauf, dass

zur Bezeichnung des dauernden Vorgangs dem Suffixe eine andere Wurzel zu Grunde lag als zu der des vollendeten, und wenn ihm später gesagt wird, dass beide Wurzeln noch erhalten sind in *fui* und *sum*, und dass jene, mit *fio* verwandt, ein Werden, diese aber ein Sein ausdrückt, so wird es ihm ganz natürlich erscheinen, dass die ein Werden bezeichnende Wurzel zum Ausdrucke des dauernden, die ein Sein bezeichnende aber zu dem des vollendeten Vorgangs verwandt wurde. Diese spätere Erkenntnis aber ist in dem obigen Paradigma zugleich noch durch einen andern Umstand vorbereitet oder vielmehr unmittelbar nahe gelegt. Denn die scheinbar in die Schematisirung so störend eingreifende Umschreibung mittelst des Supinstamms zeigt beredter als alle Worte des Lehrers, dass *delev-eram*, *delev-ero* in der That nichts anderes ist, als was die Grammatik durch den Bindestrich als ihre Lehre ankündet: eine Zusammenrückung des Perfect-Stammes und des Präteritums oder des Futurums von *esse*. Mit andern Worten: die vorhistorische Umschreibung, welche durch Verwachsung zu einer Flexion geworden ist*), wird durch die gegenübergestellte, in der Sprache der historischen Zeit unmittelbar vorliegende Umschreibung schon dem zehnjährigen Knaben anschaulich gemacht. Zugleich aber wird durch diese in Klammer gesetzte „Ausnahme von der Regel" noch der Keim einer anderen späteren Erkenntnis in die Seele des Knaben gelegt: In reiferen Jahren wird er, wenn ihm die beiden sprachgeschichtlichen Thatsachen mitgetheilt werden: „Das Passivum der lateinischen Sprache ist erst auf italischem Boden entstanden" und: „Wenn die schöpferische Kraft der Sprachen erloschen ist, steigert sich die Umschreibung nicht mehr zur Flexion," nur der Erinnerung an sein Elementarbuch bedürfen, um sich zu sagen: „Als das lateinische Passivum gebildet wurde, war die Formen schaffende Triebkraft der Sprache

---

*) Vgl. über diese bedeutsame Wendung in der Sprachentwickelung die herrliche Abhandlung W. v. Humboldt's: „Ueber das Entstehen der grammatischen Formen, und ihren Einfluss auf die Ideenentwickelung." Ges. Werke 3, 269 fg. (besonders S. 289 fg.). — Eine anschauliche Uebersicht über die verschiedenen Perioden im Leben der Sprache giebt aufser der weiter unten zu nennenden Schrift von Curtius auch dass sehr beachtenswerthe Buch von Herzog, Untersuchungen über die Bildungsgeschichte der griechischen und lateinischen Sprache, Leipzig 1871.

im Erlöschen begriffen; denn während für das Activum einst sowohl im Durativum als im Perfectivum Flexionsformen hervorwuchsen, zeigte sich beim Passivum diese Kraft nur noch für den Ausdruck des dauernden Vorgangs wirksam.“ Wie die Veränderung des Paradigmas würde aber auch die dadurch bedingte neue Bezeichnung der grammatischen Formen für die Schule von gröfstem Vortheil sein. Denn während bei der herkömmlichen Namengebung, z. B. wenn gefragt wird Plusquamperfect. indic. act. 2. sing.?*) der Schüler unter sechs Zeiten zu suchen hat, um für seine weiteren Operationen die Grundlage zu gewinnen, würde er bei der Benennung Perfectivi Praeteriti indic. act. 2. sing. entsprechend dem Gange, welchen die Sprache selbst eingeschlagen hat, zunächst aus den drei grofsen Rubriken die richtige herausgreifen und wenn er so den Stamm, von dem alles Weitere ausgeht, gefunden hat, daran die das Zeitverhältnis bestimmende Endung anfügen. Er würde also bei einer solchen Fragestellung nicht blofs leichter und rascher das Richtige finden, sondern in jedem einzelnen Falle wieder an den von der Sprache so scharf ausgeprägten Unterschied zwischen der actio und dem tempus erinnert, also in seiner grammatischen Erkenntnis gefördert werden. So zweckmäfsig indessen diese Veränderung der grammatischen Terminologie auch sein mag, so habe ich dennoch, um nicht eine noch nicht anerkannte wichtige Neuerung in ein Schulbuch einzuführen, bei den die Reihenfolge der grammatischen Pensa bezeichnenden Ueberschriften mich jener

*) Mit Unrecht wird (in Zeitschrift für das Gymnasialw. 1873 S. 169) behauptet, es empfehle sich bei der Formen-Abfragung den Schülern immer die deutsche Bedeutung vorzulegen, „also zu fragen „„sie hatten getadelt?““ aber nicht „„von *vitupero* act. plusq. ind. plur. 3 Pers.?““ oder gar „„3 Pers. plur. ind. plusq. act.““ Dass man sehr häufig durch Angabe des Deutschen zu fragen habe, wird Niemand bestreiten; unzweifelhaft aber ist es für die Entwickelung des grammatischen Bewusstseins sehr förderlich, wenn der Schüler daneben auch mittelst der grammatischen Termini zur Formenbildung veranlasst wird. Die dort gerügte Art einer solchen Fragestellung verdient allerdings diesen Tadel vollkommen, denn selbst in dem, was dabei als das relativ bessere hingestellt wird, geht die Frage vom Activum aus, während der Schüler, um zu wissen welchen Tempusstamm er zu fassen habe, doch zuerst das Tempus hätte erfahren müssen.

drei Namen Durativum, Perfectivum und Stativum enthalten und statt dessen eine zusammenfassende Bezeichnung gewählt, welche nicht dem mindesten Widerspruche ausgesetzt ist: „Die vom Präsensstamm, Perfectstamm, Supinstamm abgeleiteten Formen.“ Auf diese Weise ist dem Lehrer eine rationellere Behandlung der Grammatik ermöglicht, ohne dass selbst der conservativsten Vorliebe für das Bestehende irgendwie zu nahe getreten wäre.

Das Paradigma des Verbums kann also bei Benutzung meines Lesebuches in der dort angedeuteten Reihenfolge aus jeder beliebigen Grammatik gelernt werden. Sehr empfehlen aber wird es sich dabei, entsprechend dem im Lesebuche eingeschlagenen Verfahren, den Schüler, nachdem er die erste Conjugation gelernt hat, bei den übrigen drei Conjugationen die vom Perfectstamm und vom Supinstamm abgeleiteten Formen nicht aus den Paradigmen lernen zu lassen, sondern von ihm zu verlangen, dass er sich dieselben nach Analogie der ersten Conjugation selbst bilde. Nachdem der Sextaner *amavi*, *amavisti*, *amavit* u. s. w. gelernt hat, ist es unmethodisch ihn wiederum mechanisch lernen zu lassen *docui*, *docuisti*, *docuit* u. s. w., *legi*, *legisti*, *legit* u. s. w. u. s. w., anstatt ihm ganz einfach zu sagen: die Stammformen lauten *docui*, *legi*, *audivi* u. s. w.; alle von ihnen abgeleiteten Formen gehen ebenso wie die entsprechenden von *amavi*; nun bilde sie selbst! Mit diesen wenigen Worten wirft man einen Ballast von Memorirstoff, der viele Seiten der Grammatik füllt und manche kostbare Viertelstunde einer geistbildenderen Thätigkeit entzieht ohne Weiteres über Bord. Wo die ratio Dampfkraft gewährt, wird man nicht unter der Flagge der memoria auf trägem Segelschiffe fahren wollen! Aufserdem aber dürfte es kaum ein geeigneteres Mittel geben, um bei dem Sextaner die Erkenntnis der Einheit der Conjugationen anzubahnen. Jedem nur einigermafsen geweckten Knaben wird, wenn er bei zwei Drittheilen des Paradigmas jedesmal auf die sogenannte erste Conjugation verwiesen wird, jene für ein tieferes Verständnis der Sprache so wichtige Thatsache wenigstens wie eine ferne Ahnung dämmern. Ich habe die Absicht, falls das Bedürfnis dazu sich zeigen sollte, eine kleine etwa zwei Bogen umfassende „Lateinische Formenlehre zum wörtlichen Auswendig-

lernen" herauszugeben. In dieser würden dann nur die vom Präsensstamm abgeleiteteten Formen in vier Conjugationen erscheinen; für alles Uebrige würde nur Ein Paradigma aufgestellt werden und dadurch das Sachverhältnis dem Schüler noch anschaulicher entgegentreten, als durch das Ueberschlagen der betreffenden Theile der jetzt in den Grammatiken üblichen Paradigmen.

Die in den Ueberschriften des Lesebuchs beobachtete Reihenfolge *amem*, *amare*, *amarem*; *moneam*, *monere*, *monerem* u. s. w. wird dem Schüler das Merken der praktischen alten Schulregel erleichtern: „Das imperf. coniunct. wird gebildet, indem man im act. *m*, im pass. *r* an den inf. act. anhängt." Die wissenschaftliche Berechtigung zu dieser Anordnung hoffe ich später einmal darlegen zu können. Ebenso erlaube ich mir der Kürze wegen die theils an Lattmann, Schweizer-Sidler u. A. sich anschliefsende, theils auf eigenen Erwägungen beruhende Eintheilung der Verba nach der consonantischen Conjugation vorläufig nur der einsichtigen Prüfung der Fachgenossen zu empfehlen. Dass beim imperativ. pass. als paradigmatische Form nicht die zweite, sondern die dritte Person Singularis, statt *amare* also *amator* angeführt ist, beruht auf dem mir aufgestiegenen Scrupel, ob jene der Bedeutung nach doch eigentlich nur bei Deponentibus denkbare Form im eigentlichen Passivum nachweisbar sei. Sollte eine mir augenblicklich aus Zeitmangel nicht mögliche genauere Untersuchung der Sache zeigen, dass dieses Bedenken ein irriges gewesen, so würde bei einer späteren Auflage dem *amare* „werde geliebt" u. s. w. ja leicht eine *restitutio in integrum* gewährt werden können.

So viel vom Verbum. In der Lehre vom Nomen macht dem Anfänger bekanntlich besondere Schwierigkeiten die dritte Declination mit ihren Genusregeln und mit der abweichenden Flexion auf *i* im abl. sing., *ia* im n. a. v. pl. gener. neutr. und *ium* im gen. plur. Die Erlernung der ersteren wird wesentlich erleichtert, wenn man sich zunächst auf die Hauptregeln beschränkt und aufserdem die zu erlernenden Wörter nach dem Genus geordnet vorführt. Ueber das erstere Verfahren wird weiter unten noch besonders zu reden sein; das zweite bedarf, da es allgemein gebilligt wird, keiner Rechtfertigung. Aufser

diesen beiden Hülfsmitteln aber ist in dem Lesebuche noch ein drittes, bisher selten benutztes zur Anwendung gekommen, von welchem ein sehr bedeutender Erfolg erwartet werden darf. Es sind nämlich sämmtliche zu memorirende Substantiva der dritten Declination mit einem Adjectivum versehen, welches sofort das Genus deutlich erkennen lässt. Indem nun der Knabe z. B. nicht lernt „*dolor* der Schmerz," sondern „*dolor acerbus* der bittere Schmerz," nicht „*furor* die Wuth," sondern „*furor caecus* die blinde Wuth" u. s. w., wird seinem Gedächtnisse eine doppelte Stütze gewährt. Erstens verbindet sich in seiner Vorstellung mit diesen Substantiven selbst auf's Engste das masculinisch endende Adjectiv, und zwar um so fester, als diese beiden Wortformen nicht nur gleichzeitig memorirt werden, also schon deshalb eine Vorstellungs-Association eingehen, sondern aufserdem auch bei der ersten Begegnung verbunden erscheinen und so in der Seele eine nachhaltige Spur ihrer Verbindung zurücklassen. Denn bekanntlich prägt sich der erste Eindruck, den ich von einer Sache erhalten, mit allen Nebenumständen weit tiefer ein, als die späteren Wahrnehmungen. Wie Mancher hat nicht mit Vorurtheilen zu kämpfen, die lediglich darin ihren Grund haben, dass bei der ersten Begegnung zufällig begleitende Umstände mitwirkten, deren Erinnerung von jener Association loszureissen einen energischen Willensact erfordert. Ich erinnere mich, dass meine Brüder und ich als Kinder unter einer „Gräfin" lange Zeit hindurch „eine ältere Dame, welche immer zu Bett liegt" verstanden, weil den beiden ersten Gräfinnen, die wir als Kinder kennen lernten, diese beiden consecutiven Merkmale eigneten. Wurde dann einmal von einer Gräfin gesprochen, welche weder alt war noch zu Bette lag, so erschien uns das als eine sehr sonderbare Ausdrucksweise, bis endlich weitere Erfahrung uns unseres Irrthums belehrte. Ein anderes Beispiel gewährt die Beobachtung, welche selbst Leute mit gutem Orientirungsvermögen an sich gemacht haben, dass sie nämlich, wenn sie beim ersten Eintreten in eine fremde Stadt, etwa in Folge einer unbeachtet gebliebenen Wendung des Eisenbahnzuges, über die Himmelsrichtungen eine falsche Vorstellung hatten, später auch nach wiederholter Beachtung des Standes der Sonne, unter der Herrschaft jenes

ersten „Gefühles“ blieben und erst einiger Besinnung bedurften, um mit dem nachdenkenden Verstande jene unbewusste irrige Vorstellung zu berichtigen. Nicht ohne Grund heifst es *principiis obsta* und nicht etwa *primo facinori obsta*, denn die erste Handlung, der erste Eindruck ist nicht blofs ein *primus* in einer arithmetischen Reihe, sondern ein *princeps* der „die Initiative ergreift“ und gleich dem *princeps senatus* einen mafsgebenden Einfluss auf das in seiner Gattung ihm Nachfolgende ausübt. Wenn also der Schüler nicht etwa, nachdem er in der zehnten Stunde *dolor* gelesen und memorirt hat, in der sechszehnten *dolor acerbus* kennen lernt, sondern gleich bei der ersten Begegnung *dolor acerbus* vereint vorfindet und dem Gedächtnisse einprägt, so wird er weit weniger leicht darauf verfallen *dolor* später mit einem unrichtigen Genus zu verbinden. Nun aber lernt er zweitens in seiner Wortkunde nicht blofs dies eine Substantivum auf *or* mit einem geschlechtsbezeichnenden Adjectivum, sondern eine ganze Reihe, und diese Einrichtung muss nach psychologischem Gesetze die Folge haben, dass sich — wiederum ähnlich wie in der oben erwähnten Kinder-Vorstellung in Bezug auf die beiden Gräfinnen — eine unbewusste Induction vollzieht, so dass, wenn später der Schüler etwa einmal ein Wort auf *or* mit einem Adjectivum auf *a* bemerken sollte, ihm dies ebenso auffallend erscheinen würde, wie wenn er etwa, nachdem er wiederholt Dragoner mit der ihnen zukommenden Waffe gesehen hat, zufällig einmal einen Dragoner mit einem Infanterie-Gewehr erblicken sollte.

Die zweite oben erwähnte Schwierigkeit, welche dem Knaben bei der Erlernung der dritten Declination entgegentritt, ist die von der Haupt-Flexion abweichende Casusbildung auf *i*, *ia* und *ium*. Schon lange hat man den gröfsten Theil der hierher gehörigen Regeln nach Quinta verlegt in der richtigen Erkenntnis, dass der Knabe erst mit dem vollkommen Regulären vertraut werden müsse, ehe man ihm das Abweichende vorführt. Eine sehr wichtige, bisher aber noch wenig beachtete Verbesserung verdankt hier die Schule der überhaupt durch viele Vorzüge sich auszeichnenden Grammatik von J. v. Gruber. Dieser hat nämlich bei den Paradigmen der dritten Declination, so viel ich weifs zuerst, in bestimmter Weise die Flexion der Adjectiva als

eine der substantivischen coordinirt gegenüberstehende geschieden. Nun ist zwar richtig, dass im abl. sing. auch einige Substantiva *i* haben wie *siti*, *tussi* u. a., offenbar, weil ihr Stamm auf *i* ausging, dass ferner im gen. plur. nicht blofs bei den Substantiven mit *i*-Stamm, sondern auch bei andern die Endung *ium* lautete wie in *navium*, *montium* u. s. w., aber das numerische Verhältnis ist doch von der Art, dass es didactisch gerechtfertigt ist, bei der ersten Einführung in die Sprache jene Substantiva vorläufig unberücksichtigt zu lassen und die Classe der jene drei Casus auf *i*, *ia*, *ium* bildenden Wörter nach dem Hauptbestandtheil als die Classe der Adjectiva zu bezeichnen. Jedenfalls hatte nach dem bisherigen Stande der Forschung v. Gruber Recht dieser Scheidung in substantivische und adjectivische Declination für den Elementarunterricht den Vorzug zu geben vor der auf den ersten Blick wissenschaftlich gerechtfertigter erscheinenden Classification nach consonantischen und vocalischen Stämmen. Sehr richtig zwar weist man, da die *a*-Stämme der herkömmlichen ersten Declination, die *o*-Stämme der zweiten, die *u*-Stämme der vierten und die *e*-Stämme der fünften zufallen, die übrig bleibenden *i*-Stämme neben den consonantischen Stämmen der dritten Declination zu, aber sobald man Wörter wie *collis*, *vulpes* u. a., welche nur noch im gen. plur. das *i* erkennen lassen, neben *facili*, *facilia*, *facilium*; *animali*, *animalia*, *animalium* u. s. w. in die vocalische oder *i*-Declination (denn die beiden *u*-Stämme *su*- und *gru*- kann man zunächst auf sich beruhen lassen) stellt, geht für den Anfänger jede klare Uebersicht verloren. Sieht man jedoch von den wenigen, das *i* überall bewahrenden *i*-Stämmen und von jenen nur im gen. plur. mit einem *i* erscheinenden, vermeintlichen oder wirklichen *i*-Stämmen vorläufig ab, so würde jene didactisch sich empfehlende Scheidung in substantivische und adjectivische Declination mit der andern, allem Anscheine nach wissenschaftlich gerechtfertigteren in consonantische und vocalische Declination zusammenfallen, wenn nicht die Neutra auf *e al* und *ar* im Wege ständen. Gerade dieses Hindernis aber dürfte, wenn wir es genauer ins Auge fassen, den Weg bahnen zur Entdeckung einer wichtigen sprachwissenschaftlichen Thatsache. Geht man nämlich die Wörter auf *e*, *al* und *ar* im

Einzelnen ihrer Bedeutung nach durch (vgl. die Zusammenstellung in der Wortkunde zu No. 35 meines Lesebuchs), so tritt sofort bei einer grofsen Anzahl derselben ein Hinüberspielen in das Gebiet der Eigenschaftswörter entgegen. *Animal* ist offenbar alles, was mit einer *anima* begabt ist, es sei Mensch oder Thier, also „das lebende Wesen," *lacunar* das viele *lacunas* Enthaltende, das Lückenartige, also die getäfelte Decke, *calcar* das, was an die *calx* die Ferse gehört, daher der Sporn, *hastile* was zu der *hasta* gehört, also der Schaft, *tribunal* der Platz für den *tribunus* u. s. w. Die Endung *-ile* stimmt mit dem Neutrum der Adjectiva auf *-ilis, e* z. B. *puerilis, puerile* genau überein. Von den Neutris auf *-al* und *-ar* aber hat sich bei sehr vielen eine vollere, unverkennbar adjectivische Nebenform erhalten z. B. *exemplare* bei Lucr. 2, 124: *Dum taxat, rerum magnarum parva potest res Exemplare dare et vestigia notitiai.* Und Charis. p. 38, 15 sagt ausdrücklich *eadem nomina neutralia, quae per l terminantur, etiam per e litteram terminari invenimus, ut tribunale, animale, bidentale.* Andere Beispiele siehe bei Neue, Formenlehre der lat. Sprache I. S. 184 fg. Man wird daher, da sich zahlreiche Adjectiva auf *-alis, e, -aris, e, -ilis, e* finden, voraussetzen dürfen, dass jene Neutra substantivirte Adjectiva sind und ursprünglich alle auf *e* ausgingen: *-ale, -are, -ile.* Die wenigen Neutra auf *e*, welche nicht die Endung *-ile* haben und doch der adjectivischen Declination folgen, wie *conclave*, was rings geschlossen werden kann, das Gemach, *praesaepe*, was vorne ein Gehege hat, die Krippe, die Hürde, *mare*, (von dem sich übrigens sehr häufig der abl. *mare* findet, Neue a. a. O. S. 234) von Curtius (griech. Etymol. 2. Aufl. S. 298) mit Sanskr. *maru* die Wüste verglichen und sehr wahrscheinlich als „das Todte" im Gegensatz gegen das Leben der Vegetation gedeutet, können sehr wohl mit einem einsylbigen adjectivirenden Suffix *i*, welches im nom. acc. voc. der Analogie der übrigen Adjectiva folgte, gebildet sein. Und wenn irgendwo so dürfte hier die Behauptung gelten, dass die Ausnahmen die Regel bestätigen. Denn dass die Städtenamen auf *e* im abl. nicht *i*, sondern *e* haben, wie *a Bibracte* Caes. b. g. I., 23, 1, *Caere, Nepete, Praeneste* bei Livius (s. Weifsenborn zu Liv. I, 2, 3 und zahlreiche Citate bei Neue I, 236) erklärt sich sehr einfach daraus, dass die eine einzelne

Stadt bezeichnenden Wörter durchaus keine Adjectiv - Bedeutung haben, sondern scharf individualisirende nomina propria sind. Als weitere Ausnahmen führt Seyffert noch an *far*, *hepar* und *nectar* mit dem abl. *farre*, *hepate*, *nectăre*, bei welchen auf der Hand liegt, dass das *-ar* nicht ein Suffix, sondern stammhaft ist. Aus dem Gesagten ergiebt sich also: Diejenigen Neutra auf *e*, *al* und *ar*, welche in jenen drei Casus die Endung *i*, *ia*, *ium* haben, sind ursprünglich Adjectiva, die wenigen, welche nicht jener Declination folgen, sind reine Substantiva. Dieselbe Bewandtnis aber, wie mit diesen Neutris, hat es mit den Substantiven, welche in No. 36 des Lesebuches aufgeführt werden: *Aprili*, *natali*, *aequali* u. s. w. *Arpinatium*, *optimatium*, *penatium*, bei welchen die Ellipse *mensis*, *dies*, *homo*, *homines*, *dii* u. s. w. sich auf den ersten Blick erkennen lässt. Sehr bezeichnend und für unsere Vermuthung von schlagender Beweiskraft ist dabei, dass von den Wörtern auf *-as*, gen. *-atis* diejenigen, welche eine unverkennbar adjectivische Bedeutung haben, constant den gen. auf *ium* bilden, während er bei den übrigen nur als eine, ohne Zweifel aus falscher Analogie entstandene Nebenform erscheint: *Optimates* die zur Partei der Guten Gehörigen, *Arpinates* (so auch *Samnites*), *nostrates* u. s. w., die zu Arpinum, zu unserem Lande u. s. w. Gehörigen und *penates*, die im Inneren des Hauses Wohnenden, haben *ium*, dagegen hat das jedesmal einen einlzenen Mann bezeichnende *Maecenas*: *Maecenatum* (Neue I, 276) und von den Femininis auf *-tas* sagt Neue I, 274: Weit gewöhnlicher ist *-tatum*, doch ist auch *-tatium* nicht selten, besonders bei Livius und dem älteren Plinius.“ Hiernach ist man unzweifelhaft berechtigt, sowohl die Neutra auf *e*, *al* und *ar* als auch jene noch deutlicher als ursprüngliche Adjectiva sich kund thuenden Substantiva der adjectivischen Declination zuzuweisen. Ist auf diese Weise eine grofse Klasse derjenigen Substantiva, welche in jenen drei Casus oder einem Theile derselben ebenso wie die Adjectiva *i* zeigen, der Kategorie der reinen und ursprünglichen Substantiva entrückt, so drängt sich die Vermuthung auf, dass der bei der dritten Declinatin von der Wissenschaft nachgewiesene Gegensatz zwischen einer consonantischen und einer vocalischen Declination zusammenfällt mit

dem zuerst von der Schulgrammatik aus practischen Gründen hingestellten zwischen einer substantivischen und adjectivischen Declination. Bei einigen wenigen Substantiven wie z. B. *sitis, tussis, securis* u. a. würde man dabei ein ursprüngliches, stammhaftes *i* zugestehen müssen, bei der überwiegenden Mehrzahl aber der der *i*-Declination (mit den drei Casus *i, ia, ium)* folgenden Wörter würde man anzunehmen haben, dass das *i* ein den Stamm erweiterndes, der Bedeutung nach adjectivirendes Suffix sei. Diese Vermuthung würde sich dann zu einer der Gewissheit nahe kommenden Wahrscheinlichkeit erheben lassen, wenn es gelänge den gen. plur. auf *ium* bei denjenigen Substantiven, welche wie z. B. *mons, collis, valles* mit dem abl. sing. *monte, colle, valle* keine sicheren Spuren eines stammhaften *i* erkennen lassen, auf anderem Wege in annehmbarer Weise zu erklären. In der That glaube ich eine solche, wissenschaftlich durchführbare Erklärung gefunden zu haben. Da jedoch die Mittheilung derselben sich zweckmäfsiger an die Besprechung der dem Quintaner-Cursus zugewiesenen unregelmäfsigen Formen anlehnt, so beschränke ich mich hier darauf zur Stütze jener Hypothese einer „adjectivischen *i*-Deklination" auf folgende zwei Punkte hinzuweisen. Bekanntlich haben in der classischen Prosa die Participia auf *ans* und *ens*, wenn sie als Adjectiva gebraucht werden *i*, wie *sapiens* weise *sapienti*; dagegen als Substantiva oder als eigentliche Participia, besonders in der Construction des abl. abs. immer *e*, wie *animans*, das lebende Wesen, *animante; sapiens* der Weise, *sapiente*; *Tarquinio regnante* (Seyffert l. Gram. § 48, A. 2. Man vergleiche auch die zahlreichen Nachweise zu dieser Regel bei Neue II. S. 40—44). Es erhellt also, dass die feingebildete Sprache in der Flexion jener Participia bei adjectivischem Gebrauch der Analogie der *i*-Stämme, bei nichtadjectivischem Gebrauche der der consonantischen Stämme folgte. Auf ein ähnliches Sprachgefühl weist die, in unseren Handschriften allerdings nur theilweise befolgte, jedoch wohl mit Recht von Brambach (Hülfsbüchlein für lat. Rechtschreibung § 15, 5, d), und Seyffert (l. Gramm. § 48, A. 1) anerkannte Vorschrift der alten lateinischen Grammatiker hin, dass man bei den Adjectiven auf *is*, wenn sie als Substantiva

Appellativa gebraucht werden, den abl. auf *i* beizubehalten habe: *aequalis* der Zeitgenosse, *aequali*; *annalis* das Jahrbuch, *annali*; wenn sie aber zu Eigennamen geworden seien, den abl. auf *e* bilden müsse: *Juvenalis, Juvenale*; *Laterensis, Laterense*; *Martialis, Martiale* (Neue I, S. 227—230 verglichen mit II, S. 20 u. 21). Denn es ist sehr wohl denkbar und der oben erwähnten Declination *ovili*, *mari* u. s. w. neben *Reate*, *Praeneste* vollkommen analog, dass bei dem appellativen Gebrauche dieser Wörter die adjectivische Grundbedeutung noch nachwirkte, dagegen bei der Anwendung auf einzelne bestimmte Personen gänzlich zurücktrat. Die zweite zur Unterstützung der Annahme einer adjectivischen *i*-Declination anzuführende Thatsache scheint bis jetzt noch gänzlich unbeachtet geblieben zu sein. Es kann doch unmöglich für einen Zufall gehalten werden, dass mit Ausnahme der Comparative sämmtliche Adjectiva, welche im abl. sing. *e*, und welche im gen. plur. *um* haben, Adjectiva Einer Endung sind, also in ihrer Form sich durch Nichts von den Substantiven unterscheiden! Das einzige unter den in dieser Beziehung bei Seyffert (§ 48 u. 50) genannten Adjectivis, welches mehrere Endungen hat, ist *celer, is, e*. Von diesem aber sagt Schultz lat. Sprachlehre §. 40, 3, dass es als Adj. *celerium* habe und nur als Subst. *celerum* (*tribunus celerum* z. B. Liv. 1, 59, 7), und wenn bei Neue II, S. 23 als einziger Beleg für die Form *celerum* die bei Charis. 137, 6 K. erhaltene Bemerkung des Plinius angeführt wird „(*murum pro murium, quoniam non) ut fures furum et augurum et celerum dicimus (ita quoque murum censere debemus*), so wird jeder Leser, namentlich wenn er die Stelle nach dem mitgetheilten vollständigen Wortlaute ins Auge fasst, ohne Weiteres der Ansicht Neue's zustimmen, dass hier mit *celerum* das Substantivum gemeint zu sein scheine. Fasst man nun die Bedeutung jener Worte ins Auge, so erhellt bei einem Theile derselben auf den ersten Blick, dass ihre Grundbedeutung im Deutschen sehr wohl durch ein Substantivum wiedergegeben werden kann: *Particeps* der Theilnehmer, *princeps* der („den ersten Platz einnehmende“ „das Erste, die Initiative ergreifende“ und deshalb massgebende) Führer, *caelebs* der Junggeselle, *quadrupes* der Vierfüssler, *artifex* der Künstler, *vigil* der Wächter. Und wenn es das Charakteristische der Sub-

stantiva ist, dass sie ein der Person oder Sache wesentlich anhaftendes, ihren Gattungsbegriff constituirendes Merkmal bezeichnen, so wird man es nicht unnatürlich finden können, dass die lateinische Sprache z. B. *dives* und *pauper* als völlig in substantivischem Gewande erscheinende Wörter gebildet hat. Denn die Eigenschaft des Reichseins und die des Armseins ist nun einmal zu allen Zeiten eine so wichtige gewesen, dass sie in sehr begreiflicher Weise zur Bezeichnung verschiedener Classen der menschlichen Gesellschaft verwandt werden konnte. Wie ferner im Deutschen von „Eckenstehern" und „Tagedieben" als besonders gearteten Leuten die Rede ist, so werden auch dem Römer die *desides* wie „eine geschlossene Gesellschaft" abseits Sitzender erschienen sein. Und wenn das Adjectivum *uber* reichhaltig mit dem Substantivum *uber* das Euter gleichlautet, so legt schon das homerische *οὖθαρ ἀρούρης* „ein wahres Euter von Ackerland" die Frage nahe, ob nicht ursprünglich beide Wörter vollkommen identisch seien. Im Einzelnen wird hier noch manches aufzuhellen bleiben, so viel aber darf wohl als gewiss angenommen werden, dass die Einendigkeit jener Adjectiva mit ihrer substantivischen Flexion in einem inneren Zusammenhange stehen müsse. Wie aber, wenn jene einzige Ausnahme, welche wir oben, von der Fassung der Schulgrammatik ausgehend, bei dieser Beobachtung aufstellten, die Comparative mit ihrer doppelten Endung, bei näherer Betrachtung auch noch verschwinden sollten? Nun zeigt aber eine der anziehendsten Entdeckungen der Sprachforschung, dass die zweigeschlechtige Bildung der Comparative nicht eine ursprüngliche ist, sondern erst später durch Benutzung specieller Verhältnisse geschaffen wurde. In übersichtlicher Darstellung schreibt hierüber Merguet.*) „Das ursprüngliche *-jans*, woraus im Sanskrit die Endungen *-jans*, *-ijans*, im Griechischen *-ιον-*, im Nom. gedehnt *-ιων* (*βελτίων*) ent-

*) Merguet, die Entwickelung der lateinischen Formenbildung, Berlin 1870, S. 121. Dieses Buch kann ungeachtet mancher Einzelheiten, in denen man dem Verfasser nicht zustimmen wird, Solchen, die sich ohne umfassendere Studien über den heutigen Stand der lateinischen Sprachforschung orientiren wollen, als eine anregende und belehrende Lectüre sehr empfohlen werden.

standen, wandelte sich im Lateinischen durch Ausfall des *n* und Trübung und Dehnung des *a* zu *-iōs* und hatte diese Form zunächst durch alle Casus, wie es die alten Comparative: *maiosibus, meliosibus; meliosem* [(Corssen Aussprache II², 88)] erweisen. Dann lautete zunächst in den ungleichsilbigen Casus wie auch bei den entsprechenden Substantivstämmen (*labos*, *lepos* u. s. w.) das *s* zwischen Vocalen in *r* um und aus diesen wurde dann eine neue Nominativform auf *r* entnommen. Dieselbe war zwar anfangs ihrer Entstehung gemäfs nur jüngere Nebenform des Nominativ auf *-os* [vgl. *honos*, *honor*, gen. *honoris*] und wurde daher wie dieser für alle Genera gebraucht, wie sie sich denn auch beim Neutrum in der alten Sprache noch findet in den Verbindungen *senatusconsultum prior*, *bellum Punicum posterior*, *prior bellum*, *foedus prior* (Neue, II, 74 [aus Priscian I, 347 Hertz]), wurde dann aber, wohl nach dem Vorbilde der zahlreichen Masculina mit einem eben solchen zu *-ōr* umgeleiteten *-os*-Stamme, auf das vereinigte persönliche Genus beschränkt und die ältere Nebenform auf *-ōs* demzufolge allein für das Neutrum verwandt, wobei ihre Endung *-ōs* noch zu *-ŏs*, *-ŭs* gekürzt und umgelautet wurde, und zwar wohl wieder deswegen, weil die entsprechenden Neutra mit einem Stamm auf *-os-* kurzes *ŏ* hatten und dieses im Nominativ später zu *ŭ* trübten [(*opus* neben älterem *opos*, *corpus* neben gen. *corporis*)]. Die Endung *-ōr* behielt die Länge ihres Vocals zwar noch einige Zeit und hat sie zuweilen noch bei Plautus, so in *stultiōr* . . . . ., wurde dann aber wie der Nominativ der entsprechenden Substantiva ebenfalls durchweg gekürzt.“ So weit Merguet. Wenn nun Bücheler (Grundrifs der lat. Decl., Leipzig 1866 S. 51) sagt: „Bei den Comparativen ist *maiori* heutzutage nicht nachzuweisen vor Lucan und den Dichtern, welche Priscian 7 § 69 nennt, denn die republicanischen Inschriften und das augusteische Zeitalter kennen lediglich *maiore priore*“, so wird man nach der obigen Beweisführung sagen dürfen: Der ursprünglich substanvische, aus der Einendigkeit erkennbare Charakter der Comparative bewirkte, dass sie der consonantischen Declination folgten, bis allmählich die Erinnerung an jenen Ursprung aus dem Sprachgefühl entschwand und sie wenigstens theilweise in die Declination der Adjectiva übertraten.

Hiernach lässt sich ferner jene oben zunächst unter Ausschluss der Comparative hingestellte sprachliche Thatsache nunmehr einfach so ausdrücken: Sämmtliche Adjectiva der dritten Declination, welche von der *i*-Declination abweichen, sind oder waren Adjectiva Einer Endung also in ihrer Form übereinstimmend mit den Substantiven. Für die Schule aber ergiebt sich hieraus und aus dem ursprünglich adjectivischen Charakter sowohl der Neutra auf *e, al* und *ar* als der übrigen der *i*-Declination folgenden Substantiva unzweifelhaft das Recht den Satz aufzustellen: In der dritten Declination ist je nach der Endung des abl. sing., n. a. v. pl. gen. neutr. und des gen. plur. eine doppelte Flexion zu unterscheiden, eine substantivische auf *e*, *a*, *um* und eine adjectivische auf *i*, *ia*, *ium*.

Es wird auch hier nicht überflüssig sein, noch besonders hervorzuheben, dass durch die Berücksichtigung dieser Thatsache in meinem Lesebuche und die in diesem Aufsatze dazu gegebenen Erläuterungen nicht irgend eine persönliche, auf dem Forum der wissenschaftlichen Kritik noch nicht geprüfte und gebilligte Hypothese in die Schule eingeführt werden soll. Vielmehr bin auch ich der Meinung, dass Friedrich der Grosse sehr Recht hatte, als er sagte, in seinen Schriften könne Jeder lehren, was er wolle, in der Schule aber nur, was gelte. Bei den in meinem Lesebuche sich findenden Abweichungen von dem Herkömmlichen handelt es sich aber lediglich um eine didactisch unstreitig zweckmässigere Formulirung und Gruppirung des allgemein anerkannten Thatsächlichen, wobei einerseits zugleich die Möglichkeit gewährt wird, den Sprachunterricht durch die Anbahnung einer späteren Erkenntnis zu vertiefen andererseits aber denen, die entweder eine Vertiefung überhaupt oder die vorgeschlagene Art derselben nicht billigen, vollkommen unbenommen bleibt das ihnen angemessen erscheinende Princip beizubehalten. In dem vorliegenden Falle zweifle ich nicht, dass auch die entschiedensten Anhänger einer nur auf das Einprägen des Thatsächlichen gerichteten Lehrweise es als eine bedeutende Erleichterung des Unterrichts anerkennen werden, wenn in Bezug auf die dritte Declination dem Schüler in stufenweiser Folge gesagt wird im ersten Quartale des Sextaner-Cursus: Die Substantiva haben in jenen drei Casus *e*,

a, um, die Adjectiva *i, ia, ium*; im zweiten: Hiervon sind ausgenommen die Comparativa; endlich in Quinta: Hiervon sind weiter ausgenommen folgende einzelne Adjectiva, welche sämmtlich wie Substantiva nur Eine Endung haben u. s. w. Ein solcher Stufengang beruht auf demselben Princip, welches man schon jetzt bei vielen anderen Punkten der Grammatik ganz allgemein befolgt, indem man z. B. dem in die Sprache zuerst Eintretenden ohne jede Einschränkung sagt: „Die Parisyllaba auf *is* sind Feminina“ und doch einige Monate oder ein Jahr später jenen Haufen von Masculinis dazu lernen lässt.

Neben der Aufführung der Verbalformen nach den drei Stämmen, der Scheidung einer substantivischen und einer adjectivischen Flexion in der dritten Declination ist noch ein dritter Punct der Formenlehre, für dessen Besprechung ich mir die Aufmerksamkeit des geneigten Lehrers erbitten muss, die Gruppirung der Pronomina.

Es ist oben bereits angedeutet worden, wie sehr es sich aus äusseren und aus inneren Gründen empfiehlt, die in der traditionellen Grammatik der zweiten Declination als Ausnahmen angehängten neun Wörter mit dem für die drei Genera gleichlautenden gen. auf *ius* und dat. auf *i* zu den in diesem Merkmal mit ihnen übereinstimmenden Pronominibus zu stellen. In dieser Anordnung sind mir bereits andere, eine rationellere Behandlung der Formenlehre befolgende Grammatiker vorangegangen. An der Spitze derselben steht, wenn mir nicht ein Früherer unbekannt geblieben sein sollte, der altehrwürdige C. G. Zumpt, welcher jene Adjectiva unter dem Namen Pronominalia dem Capitel über die Pronomina anreiht. Mit Unrecht hat man hier wie in manchen anderen Fällen den von diesem einsichtigen Grammatiker befolgten Weg wieder verlassen, bis neuerdings Vaníček, Schmitt-Blank, Schweizer-Sidler, Bornhak, v. Gruber auf denselben zurückgekehrt sind, während merkwürdiger Weise Lattmann in seiner vortrefflichen, von jedem Lehrer des Lateinischen sehr zu beachtenden Grammatik jene Wörter noch als Ausnahme bei der zweiten Declination anführt und beim Pronomen nur ganz beiläufig die Mehrzahl derselben mit Rücksicht auf ihre Bedeutung (unter den Pronom. indefinita, Paragraphen fehlen leider) erwähnt. Den bereits von Zumpt ge-

brauchten Namen beibehaltend sagt v. Gruber sehr richtig (§ 20, VII): „Pronominalia sind adjectivische Worte mit einer den Pronominibus verwandten Bedeutung.“ Diese hier angedeutete Verwandtschaft der Bedeutung beruht wie oben (S. 8) bemerkt wurde darauf, dass diese Worte nicht, wie die anderen Adjectiva eine den wahrgenommenen Gegenständen anhaftende Eigenschaft bezeichnen, sondern ein Verhältnis, unter dem sie von dem wahrnehmenden Subjecté angeschaut werden. Form und Bedeutung jener Wörter lässt also die von jenen Grammatikern vorgenommene Aenderung nicht blofs als gerechtfertigt, sondern als unabweisbar erscheinen. Sobald man aber diesen Weg eingeschlagen, bedarf es nur noch eines kleinen Schrittes, um ein für die Schule wie mir scheint sehr bedeutsames Resultat zu gewinnen. Die einzige bisher zu den Pronominibus gezählte Wörterfamilie nämlich, welche ausser dem auch in der übrigen Flexion abweichenden Pronomen substantivum oder personale, nicht jener pronominalen Flexion *-ius*, *-i* folgt, ist das Pronomen possessivum. Formell stimmt dasselbe allein unter sämmtlichen bisher als Pronomina geltenden Wörtern in allen Casus mit dem Adjectivum überein. Aber auch dem Sinne nach steht es mit jenen übrigen Wörtern nicht auf Einer Linie. Es bezeichnet zwar nicht wie das eigentliche Adiectivum eine den Dingen inhärirende Eigenschaft — „der grüne Baum,“ „der hohe Baum“ ist eine wesentlich andere Aussage als „mein Baum“ — aber auf der anderen Seite auch nicht wie „dieser, jener, allein, keiner“ u. s. w. ein rein prominales Verhältnis. Vielmehr nimmt es nur seinen Ausgangspunct von einem Pronomen, d. h. von der Bezeichnung eines nicht in der objectiven realen Welt existirenden Wesens sondern einer erst durch den Contact mit der erkennenden Menschenwelt entstandenen Beziehung — ich, du, er — und legt von hier aus den realen Gegenständen, gleichsam durch einen Machtspsuch des Redenden, eine Eigenschaft bei. Es steht also in der Mitte zwischen dem Pronomen und dem Adiectivum und wird deshalb ebenso wie *qualis*, *quantus*, *quot*, ein Adiectivum pronominale genannt und mit jenen als Anhang dem Capitel über die Adjectiva angereiht werden dürfen. Gegen diese Umlegung wird man um so weniger ein Bedenken haben, wenn man erwägt, dass auch die durch ihre Ableitung zu dem Possessivum

gehörigen Wörter *nostras*, *vestras* und das etymologisch dem Relativum sich anreihende *cuias* bisher nie unter den Pronominibus aufgeführt worden sind. Scheidet man nun die fünf Possessiva *meus, tuus, suus, noster, vester* aus der Klasse der Pronomina aus, so ergiebt sich eine nach Bedeutung und Form scharf charakterisirte Wortgattung, die des geschlechtsbezeichnenden, mehrendigen Pronomens mit den beiden für alle drei Genera geltenden Casus auf *-ius* und *-i*. Es existirt kein Wort mit dem gen. *ius* und dem dat. *i*, welches nicht ein Pronomen wäre und andererseits kein, im Nominativ die drei Genera bezeichnendes, also adjectivisch geformtes Pronomen, welches nicht für alle drei Genera im gen. *ius* und im dat. *i* hätte. Diese Herausschälung einer auch dem blödesten Auge erkennbaren grammatischen Kategorie dünkt mich für den lateinischen Sprachunterricht eine nicht geringe Bedeutung zu haben. Denn je schwerer es ist, einem zehnjährigen Knaben den Begriff des Pronomens in einer das Wesen der Sache treffenden Weise verständlich zu machen, um so wichtiger ist es, ihm von vornherein eine greifbare Handhabe zu gewähren (etwa in der Fassung: „Die Pronomina zerfallen in 2 Klassen, einendige personalia und mehrendige nonpersonalia. Ein Pronomen nonpersonale ist ein Wort, welches für alle drei Genera im gen. sing. *ius*, im dat. sing. *i* hat). Mit Hülfe derselben kann er dann bei wachsender Erkenntnis in die Tiefe eindringen und von der äufserlichsten Anschauung zum Begriffe aufsteigen. Soll der lateinische Sprachunterricht in Wahrheit eine formal bildende Kraft besitzen, so wird der Schüler von Anfang an das Gefühl und dann allmählich die klare Einsicht gewinnen müssen, dass einer bestimmten Form auch ein bestimmter Inhalt entspreche..

Aber auch innerhalb der so gewonnenen Wörterklasse mit pronominaler Declination dürfte eine rationellere Eintheilung der Schulgrammatik eine wesentliche Verbesserung gewähren. Das einzige jener neun bisher meist der zweiten Declination zugezählten Wörter mit dem gen. *-ius* und dem dat. *-i*, welches im Neutrum das pronominale *d* zeigt ist *alius*, *alia*, *aliud*. Es steht also den eigentlichen Pronominibus noch um einen Grad näher, als jene übrigen acht Adjectiva. Fasst

man aber zugleich auch die Bedeutung ins Auge, so muss es in der That Wunder nehmen, dass dieses Wort nicht schon längst unter die Pronomina aufgenommen ist. Wenn *idem* „derselbe" ein Pronomen ist, so muss der Gegensatz dazu „ein Anderer" doch auch derselben Wortgattung angehören. (Vgl. Schömann die Lehre von den Redetheilen S. 112). Und der Schüler, welcher in der griechischen Grammatik *ἄλλος* unter den Pronominibus findet, würde mit Recht fragen dürfen, warum denn das etymologisch damit offenbar übereinstimmende *alius* in der lateinischen Grammatik nicht in demselben Capitel aufgeführt werde. Man würde also aus logischen und aus practischen Gründen im Lateinischen selbst dann *alius* eben dahin stellen müssen, wohin man im Griechischen *ἄλλος* stellt, wenn etwa das pronominale *d* erst auf dem Gebiete des Lateinischen durch Angleichung an die übrigen Pronomina entstanden wäre. Nun zeigt aber im Gegentheil das mit *αὐτό, ἐκεῖνο, ὅ, τό, τοῦτο* in der Endung übereinstimmende griechische Neutrum *ἄλλο*, dass *alius-ἄλλος* bereits in der gemeinsamen Stammsprache als Pronomen aufgefasst wurde. Denn das Fehlen des neutralen *ν* lässt, wie Bopp (vergleiche Gramm. I[3], 322) erkannte, darauf schliefsen, dass der ursprüngliche Auslaut des Wortes ein *t* war, welches nach dem bekannten griechischen Lautgesetze am Ende abgeworfen wurde. Diesen zwingenden Gründen gegenüber wird jede lateinische Grammatik das mit allen Kennzeichen eines Pronomens ausgestattete *alius*, *alia*, *aiud*, gen. *alīus*, dat. *alii* zu den eigentlichen Pronominibus stellen müssen. Hat aber diese wie mir scheint unabweisbare Umstellung von *alius* Statt gefunden, so braucht man andererseits nur das Pronomen *ipse*, *ipsa*, *ipsum* zu den das Neutrum auf *m* bildenden Pronomina adiectiva zu stellen, um für die beiden Classen der mehrendigen Pronomina ein äufserst significantes Merkmal zu gewinnen, die Bildung des Neutrums auf *d* oder *m*. Die scheinbar entgegenstehende Form *hoc* ist bekanntlich entstanden aus *hod-ce*, was so unbedenklicher bereits dem Sextaner gesagt werden kann, als ihm dadurch der innerlich begründete Parallelismus

hi-ce,	*hae-ce,*	*hod-ce*
qui	*quae*	*quod*

sehr anschaulich entgegentritt. Nun wird aber wohl jeder Lehrer des Lateinischen die Erfahrung gemacht haben, dass bei der Declination der Pronomina kaum in Bezug auf irgend einen Punct die Schüler unsicherer zu sein pflegen, als in der Form des Neutrums von *ille*, *iste* und *ipse*, was sich aus der zu Verwechselungen leicht verleitenden Uebereinstimmung des Anlautes und Auslautes im Masculinum dieser drei Wörter leicht erklärt. Der Practiker wird daher die Eintheilung sämmtlicher mehrendiger Pronomina in die mit neutralem *d* und die mit neutralem *m* als ein geeignetes mnemonisches Hülfsmittel anerkennen, da erfahrungsmäfsig die „gruppirende Unterrichtsmethode" dem Gedächtnisse vortreffliche Dienste leistet. Die dem Abschnitte über die Pronomina in meinem Lesebuche zu Grunde gelegte Eintheilung ist also durch diese practische Rücksicht vollkommen gerechtfertigt; auch in wissenschaftlicher Beziehung würde man gegen dieselbe, da eine scharf ausgeprägte Form zum Eintheilungsprincip gewählt worden, selbst dann nichts einwenden können, wenn die Bedeutung jener Form noch nicht ermittelt wäre. Da jedoch, wenn ich nicht sehr irre, eine höchst wahrscheinliche Lösung dieses grammatischen Problems sich mir ergeben hat und durch dieselbe das leichter Lernbare auch als das logisch Bildendere erwiesen werden dürfte, so wird auch bei diesem Puncte noch eine möglichst knappe sprachwissenschaftliche Erörterung ungeachtet der pädagogischen Tendenz dieser Abhandlung gestattet sein. Da dieser Excurs indessen für den Unterricht nicht eine unmittelbare Bedeutung hat, so bitte ich diejenigen meiner Leser, welche vorzugsweise aus didactischem Interesse meiner Arbeit eine freundliche Beachtung schenken, diesen Theil derselben zu überschlagen.

Zur Ermittelung des inneren Unterschiedes zwischen den neutralen Endungen *d* und *m*, wie sie z. B. in anschaulichem Gegensatze in *aliud* und *alterum* sich zeigen, wird man zurückgehen müssen auf die übrigen von der Sprache zur Bildung des Nominativus Singularis benutzten Suffixe. Hier stehen sich bekanntlich, nach dem vollkommen gesicherten Ergebnis der Sprachvergleichung, zwei grofse Gruppen einander gegenüber, auf der einen Seite die Masculina und Feminina, auf der anderen die Neutra. Die ersteren hatten,

wie durch die Sprachforschung ermittelt worden, als charakteristischen Auslaut das noch jetzt bei den meisten derselben theils erhaltene theils in seinen Nachwirkungen erkennbare gemeinsame Suffix *s*, während die Neutra entweder im reinen Stamm oder mit dem Suffix *m* oder endlich mit jenem pronominalen *d* erscheinen. Dieses Resultat ist ein so sicheres, dass es mit vollem Rechte bereits in die Schulgrammatiken aufgenommen ist, wie z. B. Lattmann bei der dritten Declination sagt: „Zeichen des Nom. sing. der Masculina und Feminina ist ein *s*, welches jedoch nach den Stammauslauten *l*, *n*, *r*, *s* abfällt ....., die Neutra bilden den nom. immer ohne *s*.“ Ebenso sagt Curtius in den Erläuterungen zu seiner Schulgrammatik, zu § 147: „Aus diesem Ueberblick ergiebt sich klar, dass die sigmatische Bildung [des nom. sing.] die eigentlich normale, weitaus überwiegende ist. Die Intention der Sprache ging überall dahin, den Sibilanten an den Stamm anzufügen. Nur wo dadurch eine allzu harte Lautgruppe entstehen würde, musste diese Intention der Sprechbarkeit weichen.“ Im Lateinischen ist dieses *s* in sämmtlichen Declinationen mit Ausnahme der ersten noch jetzt erhalten: *populus* (*populo-s*); *rex* (*reg-s*) *brevi-s*; *sensu-s*; *die-s*. Es ging also nur verloren bei den *a*-Stämmen: *materia*, neben *materie-s* (vergl. Baur, sprachwissensch. Einleitung, Tübingen 1874, S. 68, beiläufig bemerkt eine sehr schätzenswerthe knappe Zusammenfassung der gesicherten Resultate der Sprachvergleichung). Der Umstand, dass die Masculina und Feminina, also die im eigentlichen Sinne geschlechtsbezeichnenden Wörter mit einem gemeinsamen Suffix versehen werden, weist deutlich auf den Sinn desselben hin: Das Nominativ-Suffix *s* ist offenbar den lebenden, geschlechtlich differenzirten Wesen oder vielmehr den von der Sprache so aufgefassten Wesen im Gegensatz zu den leblosen oder leblos gedachten eigenthümlich. (Bücheler, Grundrifs der lat. Decl. S. 5: „Die belebten Genera nehmen das Suffix *s* an“). Weit rationeller als bei der herkömmlichen, sehr äufserlichen Eintheilung in drei Genera wird man daher der bereits von Blume in seine Schulgrammatik (§ 29) aufgenommenen Gruppirung folgen: „Die Wörter [Nomina] sind entweder geschlechtlich oder geschlechtslos. Die ersteren sind entweder männlichen Geschlechts oder weiblichen

Geschlechts.“ (Schematisch also I. *a* und *b*, II., anstatt 1, 2, 3). Die geschlechtsbezeichnenden d. h. die Masculina und Feminina wird man passend unter dem Namen Personalwörter (oder Vitalwörter d. h. Wörter, welche ein lebendes oder ursprünglich als lebend gedachtes Wesen bezeichnen) zusammenfassen und im Gegensatz zu ihnen die geschlechtslosen d. h. die Neutra Realwörter nennen können, eine Unterscheidung, auf welche auch die in meinem Lesebuche (No. 33) gewählte Form der paradigmatischen Ueberschrift bei der dritten Declination hindeuten soll. Mit Rücksicht auf diesen Sachverhalt haben nun neuere Forscher das Suffix *s* als „das Zeichen der Persönlichkeit“ bezeichnet, so u. A. Gossrau, lat. Sprachlehre § 81, Bauer a. a. O. § 47. Hiermit ist aber offenbar nur theilweise das Richtige getroffen und in Folge dessen die Erkenntnis einer andern, sehr wichtigen Spracherscheinung, die des neutralen Suffixes *m* verdunkelt worden. Wäre nämlich wirklich die Function jenes Suffixes die, ein Seiendes als Persönlichkeit hinzustellen, so würde unverständlich bleiben, warum dieses *s* nur im Nominativ und nicht auch in der ganzen übrigen Declination erscheint. Denn ein *dominus* z. B. bleibt eine Persönlichkeit, mag er nun handelnd auftreten, der Besitzer einer Sache sein, vom Diener etwas in Empfang nehmen, von ihm gefürchtet oder angerufen werden, oder endlich als der Geber des Lohnes erscheinen, kurz *domini, domino, dominum, domine* und *a domino* redet stets von einer Persönlichkeit. Offenbar also bezeichnet das Suffix *s* nicht schlechthin die Persönlichkeit, sondern die Persönlichkeit, insofern sie als das Subject einer Aussage hingestellt werden soll. Diese Thatsache wirft nun ein ungeahntes Licht auf eine bis jetzt noch nicht zum völligen Austrage gebrachte Streitfrage. Man ist nämlich verschiedener Ansicht darüber, ob das neutrale Suffix *m*, welches äufserlich mit dem Accusativzeichen der Personalwörter übereinstimmt, mit demselben identisch oder nur zufällig gleichlautend ist. Während nämlich Bopp (Vergleich Gram. I³, 318) das *m* „ein weniger persönliches, weniger lebendiges, und daher zu dem Accusativ wie für das Neutrum schon zum Nominativ geeignetes Zeichen“ nennt und Schleicher (Compendium der vergl. Gramm. 3. Aufl. S. 502, § 244) damit übereinstimmend sagt: „anstatt des nominativus

sing. braucht das neutrum den acc. oder den nackten Stamm; acc. n. sg. ntr. z. B. *nava-m*, lat. *novo-m*"), hat neuerdings Merguet (Entwickelung der lat. Formenbild. S. 9) es „als mindestens zweifelhaft" bezeichnet, dass das neutrale *m* ein aus dem Accus. der Masc. Fem. entlehntes Suffix sei, ohne freilich die von Düntzer gegen Bopp vorgebrachten Gründe als durchweg stichhaltig anzuerkennen. Mit Recht aber stimmen die namhaftesten Forscher mit Bopp's Ansicht überein. So aufser dem schon erwähnten Schleicher auch Curtius, der in seinen Erläuterungen (zu § 125) von der griechischen *o*-Declination sagt: „Beachtenswerth ist hier namentlich die auch im Sanskrit hervortretende Accusativendung in ihrer Anwendung auf den Nominativ des Neutrums. Die Sprache versagt durchweg dem Neutrum die charakteristische Nominativbildung. Hier wendet sie statt ihrer die des Accusativs an, offenbar deshalb, weil das Neutrum, selbst wo es im Satze die Stellung des Subjects einnimmt, etwas abhängiges, von der Selbständigkeit des Masculinums verschiedenes an sich trägt." Ganz ähnlich sagt Bücheler a. a. O. S. 4: „Hierher gehört die uralte Sonderung der ungeschlechtigen Wörter von den geschlechtigen im Nominativ. Im Singular benutzen jene dafür, während die geschlechtigen das Zeichen *s* annehmen in *mon(t)s, pe(d)s, tristis, fructus*, den nackten Stamm in *caput cor* (für cord) *triste* (gleich *tristi*) *cornu*, und ersetzen bei den *a*-Stämmen den Nominativ durch den Accusativ des Masculinum in ***novom donum***, offenbar in dem Sinne, dass ihnen die volle Kraft eines Subjectes fehlt, nur die Wirkung eines Objectes zukommt; denn die Casusschöpfung ist nicht das Product einer in den Kreis sinnlicher Anschauung gebannten Kinderzeit, sondern setzt das Denkvermögen rein begrifflicher Verhältnisse mit Nothwendigkeit voraus." Dem Leser dieser beiden Ausführungen ergeht es vielleicht ähnlich, wie es mir ergangen ist, dass zwar ein ahnungsvoller Blick in das Nebelreich der ältesten Geschichte menschlichen Geisteslebens sich zu eröffnen scheint, zugleich aber doch ein gewisses Gefühl des Zweifels und der Unsicherheit zurückbleibt. Sollte wirklich das Neutrum selbst da, wo es im Satze die Stellung des Subjectes einnimmt, etwas abhängiges an sich tragen? Sollte wirklich z. B. in dem Satze *pratum viride delectat oculos* „dem

Neutrum nur die Wirkung eines Objectes zukommen?" Und sollte wirklich mit Recht der Zeit der Casusschöpfung eine so abstract-philosophische Erfassung rein begrifflicher Verhältnisse beigelegt werden dürfen? Diese Schwierigkeiten, denke ich, werden sich lösen lassen, wenn wir erstens die namentlich von Curtius in seiner Schrift „zur Chronologie der indogermanischen Sprachforschung*)" betonte Thatsache festhalten, dass wir in dem uns vorliegenden Bestande der Sprache verschiedene über und neben einander gelagerte Schichten älterer und jüngerer Gebilde zu unterscheiden haben, und zweitens auf Grund alles dessen, was bis jetzt über den geschichtlichen Entwickelungsgang menschlichen Geisteslebens ermittelt worden ist, uns vergegenwärtigen, dass zu je früheren Perioden der Sprachentwickelung wir hinabsteigen, eine um so kindlichere, naivere, von den unmittelbaren Sinneswahrnehmungen abhängigere Auffassungsweise uns entgegentritt. Von diesen beiden durch die Resultate der Sprachwissenschaft wie der Mythologie gebotenen Vorausetzungen ausgehend werden wir aus dem Umstande, dass nur die Personalwörter mit dem Subjectszeichen *s* versehen worden sind, den Schluss ziehen dürfen, dass zur Zeit der Schöpfung jenes Suffixes nur die durch die Personalwörter bezeichneten Gegenstände d. h. die lebenden Wesen als Subjecte aufgefasst wurden. Mit andern Worten: Nur dasjenige wurde ursprünglich zum Subjecte einer Aussage gemacht, was als der Urheber eines wahrgenommenen Vorgangs erkannt wurde. Bei der in der Mythologie deutlich erkennbaren anthropomorphischen Tendenz jenes frühesten Geisteslebens wird man dabei natürlich annehmen müssen, dass so ziemlich alles, was sich bewegte oder zu bewegen schien, z. B. die vom Winde getriebene Wolke, die Sonne, der Mond u. s. w. als wirkungsfähige Wesen aufgefasst wurden und demgemäss mit dem Subjectszeichen *s* ausgestattet werden konnten. Nur das sich nicht Bewegende, das Todte oder todt Erscheinende bildete in der Welt, die so lebensvoll sich abzu-

*) Der Inhalt dieser, wie es scheint, viel zu wenig beachteten Schrift (zweite Ausgabe, Leipzig 1873) würde wohl auf dem Titel verständlicher bezeichnet sein, wenn statt „Sprachforschung" gesagt wäre „Sprachentwickelung."



spielen schien, gleichsam das starre Mineralreich, welches ausgeschlossen war von dem rings es umgebenden Leben. Solche starre Wesenheiten konnten der Gegenstand eines Ausrufs werden oder als das leidende Object einer von einem lebenden Wesen ausgehenden Handlung erscheinen: selbstthätig eingreifen in das grofse Drama konnten sie nicht. So trat, was in der Sprache sie bezeichnete, auf in der Gestalt des nackten Stammes oder in der Gestalt des gleichsam sympathisch durch den Laut stummer Resignation zum Objecte gestempelten Wortes, nicht aber als der lebensfroh dem *ἕρκος ὀδόντων* entronnene Ausdruck des Subjectes. Wo aber einmal dem Einzelnen ein von der Sprache unter die Todten gebanntes Wesen sich dennoch als lebend und wirkungsreich erwiesen, da machte er es ohne viele Umstände so, wie jener italische Bauer (Bücheler S. 3 [aus Petron. c. 41]), der das landesübliche *vinum* für wenig sachgemäss erachtend, seinen Gefühlen mit einem *vinus mihi in cerebrum abiit* Ausdruck gab. Diese Vermuthung, dass in der ältesten Sprachperiode Subject gleichbedeutend war mit „Urheber eines beobachteten Vorgangs", wird in einleuchtender Weise noch bestätigt durch die oben berührte Thatsache, dass das lateinische Passivum erst auf italischem Boden entstanden. Erst als das Subject nichts anderes bedeutete als „dasjenige, von dem etwas ausgesagt wird" konnte man einem Subjecte ein Leiden beilegen. Nicht immer aber blieb die Sprache auf dieser Stufe einer der sinnlichen Anschauung folgenden Ausdrucksweise stehen. Je mehr das Selbstbewusstsein zum Durchbruch kam, je mehr die Dinge nicht blofs vor den Augen eines Beschauers ein in ihnen selbst beschlossenes Leben zu entwickeln schienen, sondern in Beziehung traten zu einem reflectirenden Geiste, um so mehr erlangte auch das von der Sprache als etwas Todtes bezeichnete die Fähigkeit als Subject einer Aussage hingestellt zu werden, nicht deshalb weil es etwa wie jenes *vinus* sich als Urheber eines objectiven Vorgangs gezeigt hätte, sondern deshalb, weil nun die Aussage nicht mehr ausschliefslich das vom Geiste zurückgestrahlte Spiegelbild objectiver Vorgänge war, sondern auch der Ausdruck eines Gedankenprocesses, in welchem das Subject nicht mehr als der Urheber des Vorgangs auftrat, sondern als der Urheber des Gedankens über

den Vorgang. Auf dieser Stufe also konnten sehr wohl auch die Neutra als Subject erscheinen. Warum aber, wird man fragen, erhielten sie nicht das Subjectszeichen *s*, auf welches sie nun doch, wie es scheinen könnte, Anspruch erheben durften? Zunächst offenbar deshalb nicht, weil das Suffix *s* nicht das grammatische Zeichen desjenigen Subjectes war, welches in Folge der Entwickelung des Denkvermögens mit wesentlich umgestalteter Qualität an die Stelle jenes ursprünglichen Subjectsbegriffes getreten war. Das grammatische Zeichen für den Urheber eines Vorgangs war gleichsam zu massiv um zugleich zur Bezeichnung der subtileren Urheberschaft des Gedankens über einen Vorgang zu dienen. Dazu kam aber ohne Zweifel noch ein Anderes. Von den Personalwörtern hatten sehr viele das Suffix *s* abgeworfen und erschienen als Subjecte ohne dieses Merkmal. Andererseits aber war kein Wort, welches das Suffix *s* hatte ein Realwort d. h. der Ausdruck für ein lebloses Wesen. Was war natürlicher, als dass dieses Suffix mehr als „Zeichen der Persönlichkeit,“ wie es selbst neuere grammatische Forscher auffassten, denn als Subjectszeichen empfunden wurde? Endlich aber bedurfte die entwickelte Sprache zum Ausdrucke des Subjectes überhaupt keiner lautlichen Zeichen mehr; auch sie war gleichsam, wie noch heute der sie erlernende Schüler, allmählich von der Formenlehre zur Syntax fortgeschritten und operirte mit syntactischen Mitteln, wo sie ehedem der Formenbildung bedurft hatte. Aus dem Zusammenwirken dieser verschiedenen Umstände also werden wir uns erklären dürfen, dass die Neutra kein besonderes Subjectszeichen erhielten. Auffallen könnte aber, dass sie nicht wenigstens das Objectszeichen abwarfen und mit dem blofsen Stamm erschienen. Allein auch diese Schwierigkeit löst sich bei näherer Betrachtung sehr einfach. Die Personalwörter kamen sehr oft, unter 100 Fällen doch gewiss mindestens 50 Mal als Subject also mit *s* vor, die Realwörter dagegen unter 100 Fällen kein Mal. Gesetzt nun auch das Zahlenverhältnis sei in den übrigen Casus bei beiden ein gleiches gewesen, so war der Procentsatz des Vorkommens mit dem Suffix *m* zu dem Gesammt-Vorkommen bei den Realwörtern ein sehr bedeutend höherer als bei den Personalwörtern. Hatte man 100 Neutra gehört, so hatte man sie gewiss mindestens 70 Mal mit dem Suffixe *m* gehört, während auf 100 Fälle,

in denen man ein Personalwort vernommen, doch höchstens etwa 30 Fälle mit *m* gerechnet werden können, da sonst für das Vorkommen mit dem Subjectszeichen *s* der Procentsatz zu niedrig werden würde. Es lag also sehr nahe unbewusst den falschen Schluss zu ziehen: *m* ist charakteristisches Zeichen der Neutra. In den rheinischen Städten waren, wie ältere Leute erzählen, bei dem gewöhnlichen Volke in den ersten Decennien nach den Freiheitskriegen die Worte „Preufse“ und „Soldat“ vollkommen gleichbedeutend. „Er ist unter die Preufsen gegangen“ hiefs so viel als „er ist Soldat geworden“; „die Preufsen kommen“ jubelten die Kinder auf der Strafse, wenn von ferne die Musik eines heranmarschirenden Regimentes sich vernehmen liefs. Dieser Sprachgebrauch beruhte offenbar auf einen ähnlichen Trugschlusse. Statt des richtigen „Jeder Bürger, mag er Hesse oder Preufse sein, welcher (militärische) Uniform trägt, ist ein Soldat“ (entsprechend dem Satze „Jedes Wort, mag es Personal- oder Realwort sein, welches das Suffix *m* hat, ist ein Object“), sagte man, weil man die Preufsen mehr als andere Bürger in Uniform erblickte „Jeder, welcher Uniform trägt, ist ein Preufse“ (= Jedes Wort, welches das Suffix *m* hat, ist ein Realwort, Neutrum). Stand man aber unter dem Einfluss jener irrigen Vorstellung, dass *m* das Zeichen des Neutrums sei, so war es ganz natürlich, dass man auch im Nominativ dieses Zeichen beibehielt. Als Gesammt-Ergebnis dieser Erörterungen werden wir hiernach die Sätze hinstellen können: Das Suffix *s* ist das ursprüngliche Subjectszeichen der Personalwörter (Masculina und Feminina); das Suffix *m* ist das gemeinsame Objectszeichen der Personalwörter und Realwörter (Neutra), welches bei den letzteren in seiner ursprünglichen Bedeutung allmählich verblasste, so dass es, als jene Wörter auch in den Vocativ und Nominativ gesetzt wurden, auch für diese Casus beibehalten werden konnte.

Erst jetzt, nachdem die ursprüngliche Bedeutung der Suffixe *m* und *s* festgestellt worden, wird sich die des beim Pronomen ihnen gegenüberstehenden Suffixes *d* beantworten lassen. Den Weg zeigt uns die Sprachvergleichung. „Die Pronominalwurzel *sa*“, sagt Schleicher (Compendium der vergl. Gramm. [3] S. 509,

§ 246), „wird im vorliegenden Stande des Indogermanischen nur für den n. sg. masc. fem. gebraucht, für's Neutrum und für alle anderen Casus tritt eine andere Pronominalwurzel, nämlich *ta* ein (vgl. ὁ, ἡ, aber ntr. τό; gothisch *sa*, *sō*, aber ntr. *tha-ta*; altindisch *sa*. *sā* aber ntr. *ta-t*); nun zeigt aber *t* als Rest von *ta* in der pronominalen Declination den n. acc. ntr. an, vgl. z. B. n. msc. fem. Ursprache *ki-s*, ntr. *ki-t*; lat. *qui-s*, ntr. *qui-t*, *quid*. Da hier als Casuselemente *s* und *t* gerade so wechseln, wie im selbständigen Pronomen *sa* und *ta*, so ist die Wahrscheinlichkeit der Identität beider eine sehr grofse*)". Wenn sich nun aber oben das Suffix *s* als Subjectszeichen der Personalwörter ergeben hatte, so werden wir hiernach das Suffix *t* unbedenklich für das Subjectszeichen der Realwörter zu erklären haben. Auf's Schlagendste wird dies erwiesen durch den Gebrauch des in seiner Form mit dem altindischen Demonstrativpronomen *sa*, *sā*, *ta-t* correspondirenden griechischen Artikels ὁ, ἡ, τό (zu dem spir. asper im Griech., welcher einem älteren *s* entspricht, vgl. *ἄδην satis*, *ἅλλομαι salio*, *ἅλς sal* u. s. w.) Denn wenn noch im Griechischen das Subjectsnomen gerade durch den Artikel von dem Prädicatsnomen unterschieden wird, was ist wahrscheinlicher, als dass die etymologisch mit diesem Artikel übereinstimmenden, belebte und unbelebte Wesen in ganz derselben Weise unterscheidenden Suffixe *s* und *t* beide die Functionen hatten das Subject zu bezeichnen? Unsere Frage nach dem gegenseitigen Verhältnisse der neutralen Suffixe *m* und *t* gewinnt hierdurch eine bestimmtere Gestalt. Wir müssen fragen, wie kommt es, dass, während die neutralen Nomina für die drei Casus nom. acc. voc. das Objectszeichen *m* annahmen, die neutralen Pronomina statt dessen das Subjectszeichen *t* zum Suffixe haben? Und da sich oben ergeben hatte, dass die neutralen Nomina erst in einer jüngeren Sprachperiode, in welcher die Schöpfung der Endungen erloschen war,

---

*) Vgl. auch Bopp vergl. Gramm. I[3] § 156. Corssen krit. Nachträge S. 165. Bücheler a. a. O. S. 14. Baur nimmt diese Thatsache in seine für die Schule bestimmte sprachwissenschaftliche Einleitung auf S. 73. (Gegen den bei Corssen erwähnten Einwand Meyer's vergleiche auch Bopp Sanscr. Gramm. kleinere Ausgabe 3 (1863) S. 172 Anm.

als Subject zu fungiren anfingen, so legt jene Frage uns das Problem vor: Warum konnten die neutralen Pronomina in einer früheren Sprachperiode als die neutralen Nomina das Subject einer Aussage bilden? Die Lösung dürfte nicht schwer sein, wenn wir uns einerseits die Entwickelung des Subjectsbegriffes und andererseits die Bedeutung der Pronomina vergegenwärtigen. Das Subject bezeichnete, wie wir sahen, ursprünglich den Urheber eines wahrgenommenen objectiven Vorgangs: *sacerdo(t)-s sacrificat*; in der späteren, mit dem Erlöschen der Formenschöpfung beginnenden Periode aber den Urheber einer Wahrnehmung oder „dasjenige, von dem etwas ausgesagt wird:" *saxum est altum, saxum iactatur*. Dieser Wandel erfolgte natürlich nicht ohne Zwischenstufen; es war möglich, zu einem wahrgenommenen Vorgange z. B. zu einem Geräusche einen Urheber vorauszusetzen, welchen man nicht wahrgenommen hatte. Man hat vielleicht hundert Mal den Jäger das Jagdhorn blasen hören; nun vernimmt man im Walde einen ähnlichen Ton, ohne den Jäger zu sehen. Man weifs aus Erfahrung, jener Ton muss einen Urheber haben, also fragt man *quid sonuit*? Es ist also in die ursprünglich einem photographischen Bilde gleichende Wiedergabe, eines in der realen Welt beobachteten Ereignisses ein Gedankenelement hineignetreten; aus dem wahrgenommenen Urheber ist eine vorausgesetzte Ursache geworden. Dass man diese nicht mit demselben sprachlichen Zeichen wie den thatkräftig vor den Augen des Beschauers gleichsam vorwärts stürmenden Urheber bezeichnete, war sehr natürlich; andrerseits aber war die Sprachentwickelung doch noch nicht so weit vorgeschritten, dass man eines sinnlichen Zeichens für die Beziehung, welche man ausdrücken wollte, hätte entbehren können; was lag näher, als dazu denjenigen Laut zu wählen, welcher dem *s* sehr nahe verwandt, doch minder energisch hervorbrach, welcher mit denselben Sprachorganen gesprochen gleichsam einen Ansatz zu jenem bildete? In dem physiologischen Alphabete, welches der rühmlichst bekannte Sprachforscher Max Müller mit sehr eingehender Begründung aufgestellt hat (Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache deutsch von Böttger, Leipzig 1866, II S. 88 fg.) werden zwei grofse Classen von Consonannten unterschieden: die Hauptlaute und die Verschlusslaute (*mutae*), und von den letzteren

heiſst es, dass sie dadurch von allen übrigen sich unterscheiden, dass sie dem Austreten des Athems zeitweilig vollständig Halt gebieten. In der Tabelle nun (S. 144) in welcher die Consonanten vertikal nach diesem Unterschiede, horizontal nach den für ihre Hervorbringung in Betracht kommenden Stellen geordnet aufgezählt werden, heiſst es:

Stellen	Hauchlaute			*Mutae* Verschlusslaute		
	hart	weich	Zitter-laut	hart	weich	nasal
4. Zungenspitze und Zähne	*ss*	*z*	*l*	*t(th)*	*d(dh)*	*n*
5. Umgebogene Zunge und Gaumen	*ṣ*	*ẓ*	*r*	*ṭ(th)*	*ḍ(ḍh)*	*ṇ*

In beiden Fällen also bildet das *t* den Verschlusslaut zu *s*. Das Resultat der physiologischen Forschung stimmt also genau mit dem unserer psychologischen Erwägung überein: das Subject, welches den mit den Sinnen wahrgenommenen Urheber eines beobachteten Vorgangs bezeichnet, wurde durch den ungehemmt ausgestoſsenen Laut *s*, dasjenige aber, welches die logisch vorausgesetzte Ursache eines beobachteten Vorgangs bezeichnet, durch den dem *s* entsprechenden Verschlusslaut *t* ausgedrückt. Ganz in Einklang hiermit steht der Bedeutungs-Unterschied der beiden Stämme des mit jenen beiden Suffixen etymologisch identischen Pronomens *sa*, *sā*, griech. *ὁ*, *ἡ* einerseits und *ta-t*, griech. *τό* andererseits; jenes weist auf lebende, aus sich heraustretende Wesen hin, dieses auf unbelebte und wirkungslos scheinende. In überraschender Weise aber wird das obige Ergebnis durch die andere in demselben Pronomen hervortretende Erscheinung bestätigt. „Die Pronominalwurzel *sa*,“ sagt Schleicher a. a. O. „wird im vorliegenden Stande des indogermanischen nur für den n. sg. msc. fem. gebraucht, fürs neutrum und für alle anderen Casus tritt eine andere Pronominalwurzel, nämlich *ta* ein,“ eine Thatsache, welche sich im Griechischen in dem Gegensatze von *ὁ*, *ἡ* auf der einen, *τοῦ*, *τῆς*, *τῷ*, *τῇ* u. s. w. auf der anderen Seite deutlich erkennen

lässt. Dieselbe Verwandelung von *s* zu *t* also, dieselbe Hemmung einer intendirten Lauterzeugung durch einen dazwischen tretenden „Verschluss“, welche bei dem Uebergange von dem drastischen Subjectsbegriffe bei lebenden Wesen zu dem feineren, grammatischen Subjectsbegriffe bei unbelebten Wesen sich uns darstellte, zeigt sich auf dem Sprachgebiete lebender Wesen bei dem Uebergange von dem Subjectscasus zu allen übrigen, vom *casus rectus* zu den *casus obliqui.* „Der Hund beifst“ und „das Haus ist hoch“ steht für die sprachliche Anschauung also in einem ähnlichen Gegensatze wie „der Hund beifst“ und “das Halsband des Hundes“ oder „ich gebe dem Hunde Brod“ u. s. w. Nur in der Aussage „der Hund beifst“ tritt der Urheber eines Vorgangs lebendig entgegen; „des Hundes“ „dem Hunde“ u. s. w. lässt das lebende Wesen ebenso wenig als *nomen agentis* erscheinen, wie in dem Satze „das Haus ist hoch“ das unbelebte Wesen in seiner Eigenschaft als Urheber eines Eindrucks Anspruch erheben kann auf das den Urheber eines Vorgangs charakterisirende Suffix *s*. Es ist also völlig erklärlich und für die obige Hypothese, wie mich dünkt, von überzeugender Beweiskraft, dass, wenn die Nomina durch das hinzeigende Pronomen ersetzt werden, „des Hundes“ „dem Hunde“ u. s. w. durch den Pronominalstamm *t* zu dem durch den Stamm *s* vertretenen „der Hund“ in denselben Gegensatz gebracht wird, wie das durch den Stamm *t* bezeichnete „das Haus“ zu eben demselben mit „*s*“ ausgedrückten „der Hund“. Dass aber gerade die Wörtergattung der Pronomina und nicht die der Substantiva und Adjectiva die Function jenes neutralen durch das Suffix *t* ausgedrückten Subjectes übernahmen, erklärt sich vollkommen aus ihrer Bedeutung. Denn sie bezeichnen ja, wie oben bemerkt, nicht etwas nur in den Bereich der Wahrnehmung fallendes, sondern ein Verhältnis, unter welchem etwas von dem Redenden angesehen wird. Sie enthalten also stets ein über die einfache Abbildung des Objectiven hinausgehendes logisches Element, welches bei der neutralen Subjectsbezeichnung sich lautlich in jener Hemmung des unmittelbar hervorplatzenden Lautes geltend machte. *Quid, id, illud, istud, hod-ce, aliud* geben als Subjecte nicht einen wahrgenommenen Urheber eines Vorgangs an, sondern eine logisch vorausgesetzte Ursache, von welcher es erstens unbestimmt bleibt, ob sie eine Person

oder eine Sache sei, und welche zweitens nicht nach ihrer objectiven Qualität beschrieben wird, sondern danach, ob sie dem Redenden bekannt oder unbekannt ist, ob er sie unmittelbar vor sich oder in weiterer Entfernung erblickt, ob er sie mit einer angegebenen Ursache für identisch hält oder nicht. Zu einer solchen Subjects-Function waren aber offenbar nur diejenigen Pronomina geeignet, welche ihrer Bedeutung nach substantivisch sein konnten, und dies ist der Grund, aus dem jene, (mit Ausnahme von *ipse*) bisher meist den Adjectiven beigezählten, durch die Casusformen *ius* und *i* aber sich als Pronomina ausweisenden Wörter *unus*, *solus*, *totus* u. s. w. im Neutrum Singularis (mit Ausnahme des ihnen fälschlich beigezählten *alius*) nicht das pronominale *d*, sondern das adjectivische *m* haben. Am Einleuchtendsten zeigt sich dies bei *aliud* und *alterum*. „Etwas Anderes" kann man sagen, indem man ein noch nicht bezeichnetes Wesen in Gegensatz bringt zu einem genannten. „Etwas anderes von Zweien" aber ist eine unmögliche Aussage, denn von einem *alterum* kann nur dann die Rede sein, wenn vorher zwei Dinge genannt sind, *alterum* also an das Eine derselben sich adjectivisch anschliefst, zu dem Andern in Gegensatz gestellt wird. Dasselbe gilt natürlich von *utrum* und *neutrum*. Dass *ullum* und *nullum* nicht substantivisch sein konnten zeigt *quicquam* und *nihil*. *Unum* und *totum* in dem philosophischen Sinne „das Eine" und „das All" lagen der dem Concreten und dem Einzelnen zugewandten Anschauungsweise derjenigen Sprachperiode, in welche wir jene Suffixbildungen zu setzen haben, ohne Zweifel völlig fern. Dass *solum* als Substantivum in dem Sinne „die Alleinheit" nur in ein scholastisches Lehrgebäude gehören würde, bedarf keiner Erwähnung. Als ein schlagender Beleg aber für die Richtigkeit der aufgestellten Erklärung ist endlich noch *ipse*, *ipsa*, *ipsum* anzuführen. Es ist, wie oben bemerkt, das einzige unter den von der herkömmlichen Grammatik zu den Pronominibus gezählten mehrendigen Wörtern, welches im Neutrum *m* hat. Und dass gerade dieses die Unfähigkeit substantivisch aufzutreten schon beim ersten Blick auf seine Bedeutung erkennen lässt, fällt für unsere Beweisführung um so schwerer ins Gewicht, als die Gleichartigkeit der beiden Wörter *ille*, *illa*,

illud und *iste, ista istud* ähnlich wie bei dem, wohl dem substantivischen *quid* nachgebildeten adjectivischen Relativum *quod* die Sprache doch sehr leicht durch die Macht der Analogie zu der Neutral-Bildung auf *d* hätte verleiten können.

Bezeichnen wir hiernach die mehrendigen, der Form nach also den Adjectiven gleichstehenden Pronomina als Pronomina Adiectivalia, so ergiebt sich für das gesammte Gebiet des Pronomens folgende Eintheilung:

I. Einendige Pronomina.

Pronomina Substantiva mit nur substantivischem Gebrauche: acc. sing.: *me, te, se.*

II. Mehrendige Pronomina: gen. sing. *-ius*; dat. sing. *-i.*

A. Pronomina Adiectivalia mit substanvischem und adjectivischem Gebrauche: Neutrales *d.*

B. Pronomina Adiectiva mit nur adjectivischem Gebrauche: Neutrales *m.*

Den bisherigen Erörterungen lag die stillschweigende Voraussetzung zu Grunde, dass die übliche Vertheilung des grammatischen Stoffes auf die beiden unteren Klassen Sexta und Quinta im Grofsen und Ganzen beizubehalten sei. Erst jetzt, nachdem in den vorangegangenen sprachwissenschaftlichen und didactischen Ausführungen über mehrere sehr wichtige, in dem Lesebuche des Verfassers rücksichtlich der Behandlung des grammatischen Stoffes ins Auge gefasste Gesichtspunkte eine Verständigung versucht worden ist, wird es möglich sein die Frage genauer zu beantworten: Welche Theile der Formenlehre sind der Sexta zuzuweisen und welche Formen sind demgemäfs in das Lesebuch aufzunehmen?

„In Sexta die regelmäfsige, in Quinta die unregelmäfige Formenlehre“ — Dieser Grundsatz hat sich in den lateinischen Elementarbüchern mit vollem Rechte mehr und mehr Bahn gebrochen. Es liegt demselben offenbar nicht blofs die Erwägung zu Grunde, dass man vom Leichteren zum Schwereren aufsteigen müsse, sondern offenbar auch die andere, dass die An-

eignung des Regelmäſsigen erschwert wird, wenn dem Schüler, ehe er in demselben zu Hause ist, bereits die Abweichungen vorgeführt werden. Auffallender Weise aber ist man bisher, wie es scheint in der Absicht die sich darbietende Zeit gehörig auszunutzen, in mehreren wichtigen Puncten diesem Grundsatze nicht treu geblieben. So werden erstens fast überall die Deponentia noch der Sexta zugewiesen, und nicht selten begegnet man der Versicherung, dass dieselben „erfahrungsmäſsig" dem Schüler keine besonderen Schwierigkeiten machen. Nun ist es allerdings richtig, die Definition: „Deponentia sind Verba mit passiver Form und activer Bedeutung" lässt an Einfachheit und äuſserer Fasslichkeit nichts zu wünschen übrig — und doch wird mit derselben der sich eben entwickelnden gesunden logischen Sprachauffassung eines zehnjährigen Knaben ein so empfindlicher Schlag versetzt, dass man in der That sich nicht wundern sollte, wenn bei einer derartigen Methode die Schüler bis in die mittleren und oberen Klassen hinein grammatischen Formen gegenüber nicht bloſs Mangel an Verständnis, sondern sehr oft die ärgste Gedankenlosigkeit an den Tag legen. Verwechselt der Schüler *laudatur* und *laudabit*, so hört man oft ein Erstaunen über die Zerstreutheit und die unbegreifliche Beschränktheit, die nicht einmal einen so handgreiflichen Unterschied wie den zwischen Activum und Passivum dem verschiedenen Gebrauche des deutschen „werden" gegenüber festzuhalten vermöge — und doch ist vielleicht in derselben Stunde *hortatur* vorgekommen und activisch übersetzt worden, ohne dass dem Anstoſs nehmenden Sprachgefühl eines auf die Form pflichtmäſsig achtenden Knaben durch irgend eine, für Sexta allerdings schwierige Erläuterung (etwa mit der Uebersetzung „er ergeht sich in Mahnreden") Rücksicht geschenkt worden wäre. Wo bleibt die vielgepriesene „formal bildende Kraft" des lateinischen Sprachunterrichts, wenn die Form, von ihrem Inhalte losgelöst, herrenlos gleich dem Schatten Peter Schlemihls umherirrt? Wenn dagegen der Schüler ein volles Jahr hindurch stets mit der passivischen Form eine passivische Bedeutung verbunden sieht, so wird er nicht bloſs gegen jene gedankenlosen Verwechselungen mehr gesichert sein, sondern zugleich auch aus dem Sprachunterrichte das bildende Gefühl davontragen, dass die sprachliche Form der

gesetzmäfsige Ausdruck eines Inneren sei. In der folgenden Classe wird dann, wenn dies Gefühl sich bereits einigermafsen befestigt hat, ohne besondere Schwierigkeit der Ursprung jener scheinbaren Dissonanz von Bedeutung und Form etwa in der Weise, wie es Blume in seiner Schulgrammatik gethan hat, dem Knaben klar gemacht werden können. Eine ähnliche, wenn auch minder tief gehende Erleichterung des lateinischen Elementarunterrichtes gewährt die in meinem Lesebuche durchgeführte Verlegung der Verba auf *-io* nach der dritten Conjugation, *facio*, *iacio* u. s, w. von der Sexta nach der Quinta. Denn nur mit einem grofsen Zeitaufwande lässt sich der Verwirrung vorbeugen, die entsteht, wenn der Knabe, der eben bei *audio* gelernt hat, dass das *i* sich in der ganzen Conjugation erhält, gleich darauf eine Anzahl von Verbis kennen lernt, welche das *i* in der Flexion nur theilweise behalten. Bei den Genusregeln der dritten Declination befolgt man aus gleichem Motive schon längere Zeit das Verfahren, die meisten Ausnahmen der Quinta zuzuweisen, lässt jedoch die eine gröfsere Wörterklasse umfassenden, wie die auf *do*, *go*, *io* bereits in Sexta lernen. Trotz der grofsen, die Zahl der Masculina auf *o* übertreffenden Menge jener Wörter wird es aber doch wohl sich empfehlen an dem Principe festzuhalten, zumal da der für das entgegengesetzte Verfahren z. B. von Ostermann angeführte Grund, es müfsten bei den Wörtern auf *o* eigentlich die Feminina als das Regelmäfsige, die Masculina aber als das Unregelmäfsige behandelt werden, nicht stichhaltig ist. Denn da die Feminina auf *o* mit wenigen Ausnahmen Abstracta sind, so ist klar, dass nicht die Endung *o* an sich, sondern nur in jenen durch die Bedeutung hervorgerufenen Verbindungen mit dem Vorlaute, für das Sprachgefühl als femininisch erscheint. Wie sehr dabei die Bedeutung mafsgebend war, zeigt schlagend der Umstand, dass bekanntlish die Concreta auf *io* z. B. *scipio*, *vespertilio*, *pugio* u. s. w. wieder der Hauptregel in ihrer richtigen Fassung folgen und Masculina sind. Man gibt daher auch richtiger und einfacher als bei der herkömmlichen Weise folgende Ausnahme-Regel:

Brauch weiblich die auf *do* und *go*
Und was ungreifbar auf *io*,
Mit *căro* mach' es ebenso,
Doch nicht mit *ordo* und *cardo*.

Die besprochene Frage: „Welche Theile der Formenlehre sind der Sexta zuzuweisen“ schliefst die speciellere in sich: „Welche Formen sind in das Lesebuch für Sexta aufzunehmen?“ So führt uns unsere Darstellung am Schlusse auf diejenige Eigenthümlichkeit meines Lesebuches, durch welche sich dasselbe wohl am meisten von allen übrigen lateinischen Elementarbüchern unterscheidet. Es ist dies ein Punct, durch welchen auf dem Gebiete des grammatischen Unterrichtes derselbe aufserordentliche Gewinn von einer Benutzung der bisher fast ganz brach liegenden Geisteskraft unbewusster Aneignung erwartet werden darf, welcher in Bezug auf die Wörtererlernung in dem vorangegangenen zweiten Artikel nachgewiesen wurde. Indem ich hinsichtlich der psychologischen Begründung mich auf das dort Gesagte beziehe, gehe ich hier ohne Weiteres von dem Grundsatze aus, dass das bewusste Erlernen eines Sprachgesetzes wesentlich erleichtert wird, wenn es vorbereitet und unterstützt wird durch eine in Folge gehäufter Wahrnehmung der bezüglichen Einzelerscheinungen sich vollziehenden unbewussten Induction. Ein Knabe, welcher hundert Mal Wörter der ersten Declination mit einem femininen Adjectiv gelesen hat, wird sicherlich, wenn etwa ein zu Beginn des zweiten Semesters in die Classe eingetretener Neuling sagen sollte *mensa rotundus*, auch dann Anstofs nehmen, wenn er nie die Genusregel gehört hätte. Ist doch selbst den Thieren dies instinctive Bewusstsein in so hohem Grade eigen, dass z. B. ein Hund, welcher seinen Herrn stets in eleganter Kleidung gesehen hat, ein Befremden fühlt, wenn er ihn einmal in Bettlerlumpen erblicken sollte. Wenn aber diese Kraft vorhanden ist, so wird die Schule wohl thun, sie in ihrem Interesse zu verwerthen. Das Mittel dazu ist ein im Principe äufserst einfaches, in der practischen Verwirklichung bei der Ausarbeitung eines Lesebuches zwar sehr mühsames, aber keineswegs unerreichbares: Man führt in Bezug auf diejenigen Sprachgesetze, welche der Schüler erlernen soll, einerseits so lange stets wiederkehrende, das Gesetz bestätigende Einzelfälle vor und hält andererseits so lange jede dem Gesetze widerstreitende Ausnahme fern, bis sich aus der Fülle der Einzelwahrnehmungen

ein instinctives Gefühl für das zu Grunde liegende Gemeinsame entwickelt hat. Diesem Grundsatze entsprechend sind in meinem Lesebuche die oben erwähnten Theile der Formenlehre nicht blofs von dem zu erlernenden grammatischen Pensum ausgeschlossen worden, sondern es sind auch, meines Wissens abweichend von allen übrigen Elementarbüchern, innerhalb der einzelnen Lesestücke alle zu jenen Capiteln gehörenden Formen vermieden worden. Es findet sich demnach in dem ganzen Lesebuche kein Femininum auf *do*, *go*, *io*, kein Masculinum auf *is*, kein Femininum auf *us*, *utis*, überhaupt keine Ausnahme von den drei Haupt-Genusregeln, ferner kein Verbum auf *io* nach der dritten Conjugation, kein Deponens, und, entsprechend der oben für die dritte Declination aufgestellten Unterscheidung einer substantivischen Flexion *e -a -um* und einer adjectivischen *i- ia- ium* keine von dieser Grundregel abweichende Form, also z. B. nicht *civium*, *montium* u. s. w.*) Durch diese Einrichtung des Lesebuchs wird es möglich, dass der Sextaner auch in solchen Theilen des grammatischen Pensums, wo er bisher ausschliefslich auf ein

*) In den ganz vereinzelten Fällen, wo aus besonderen Gründen von diesem Principe abgewichen ist, sind die betreffenden Formen in der Wortkunde in dem nicht zu memorirenden Theile einfach mit ihrer Uebersetzung angegeben. Selbstverständlich ist da, wo dies geschehen, von Seiten des Lehrers, abweichend von dem sonst gebräuchlichen Verfahren, die Grundform des Wortes mit den zugehörigen Bestimmungen dem Schüler weder zu sagen, noch von ihm abzufragen, und ferner, wenn z. B. *civis* vorkommt, dieses Wort nicht zu einer Declinationsübung mit dem dann unvermeidlichen *civium* zu benutzen, damit dem Principe entsprechend der Prozess der unbewusst sich vollziehenden Induction nicht gestört werde. Der gegen Ende des Buches in der Erzählung No. 127 zugelassene abl. sing. *securi* wird dem ohnehin schon befestigten Sprachgefühl des Schülers keinen Eintrag thun, weil das in demselben Stücke vorkommende, gleichfalls unregelmäfsige *securim* das Wort als ein vereinzeltes Anomalon erscheinen lässt. Dass die von den Verbis auf *io* nach der dritten Conjugation aufgenommenen Participia wie *captus*, *raptus* u. s. w., oder solche gegen Ende des Buches vorkommende Deponentia welche wie *morior* „ich werde vom Tode hingerafft“ eine passivische Uebersetzung gestatten oder wie *nascor* „ich werde geboren“ sogar erfordern und ähnliche scheinbare Abweichungen mit dem aufgestellten Principe nicht in Widerspruch stehen, bedarf keiner Erörterung.



bewusstes mühevolles Lernen angewiesen war, durch das Sprachgefühl sich wesentlich unterstützt findet. Aehnlich wetzt z.ie schon j B. bei den Wörtern auf *a* nach der ersten oder denen auf *um* nach der zweiten Declination wird der Schüler nun auch in Bezug auf die Masculina auf *o* und *or*, die Feminina auf *is*, die Neutra auf *us* u. s. w. oder in der Flexion rücksichtlich jener Casus auf *e - a - um* oder *i - ia - ium* schon durch die Lectüre ein unmittelbares Gefühl gewinnen, welches gestattet auf eine Menge zeitraubender, den Geist nur wenig bildender Uebungen zu verzichten. Ist diese Erleichterung schon für diejenigen Schüler werthvoll, welche in normaler Weise nach einem Jahre die Classe verlassen, so hat sie für die nicht Versetzten im zweiten Jahre eine noch höher anzuschlagende Bedeutung. Denn während bei dem hergebrachten Verfahren die wenn auch dunklen Erinnerungen der Remanennten an die im vorigen Jahre gelernten Ausnahmen auf die sichere Aneignung des Regelmäfsigen störend einwirken, werden die nach dem vorliegenden Buche unterrichteten Schüler, wenn sie zum zweiten Mal denselben Weg zurücklegen mit Leichtigkeit auf dem eng umgrenzten Sprachgebiete heimisch werden. Ganz besonders aber zeigt sich dieser Vortheil da, wo halbjährliche Versetzungen stattfinden. Denn Niemandem, der über die Consequenzen dieses Systems nachgedacht hat, kann der grofse Uebelstand entgangen sein, dass die Abtheilung der älteren, in dem zweiten oder einem höheren Semester stehenden Schüler, wenn das früher Gelernte nicht verloren gehen soll, in jeder Stunde doch wenigstens einige Minuten hindurch, in Gegenwart der jüngeren Schüler in solchen grammatischen Pensen geübt werden muss, welche auf das sich entwickelnde Sprachgefühl der letzteren unzweifelhaft störend einwirken und den für die Gesammt-Classe eingeschlagenen methodischen Unterrichtsgang in seinen Wirkungen zum grofsen Theil illusorisch machen. Diese nachtheilige Folge der halbjährlichen Versetzungen wird durch dass in meinem Lesebuche befolgte Princip, wenn mich nicht alles täuscht, auf ein weit geringeres Mafs zurückgeführt, als es bei Benutzung anderer lateinischer Elementarbücher möglich sein dürfte. So läfst z. B. Lattmann, bereits in der ersten Stunde, noch ehe die jüngeren Schüler

mensa gelernt haben, von denen des zweiten Semesters eine Fabel übersetzen, welche jenen beim Zuhören sofort die bunteste Mannigfaltigkeit von Formen vorführt (Lattmann, zur Methodik des gramm. Unterrichts S. 37). Diese erste Fabel seines lateinischen Lesebuchs lautet: *In cornu tauri parva sedebat musca. Si te nimis gravo, inquit, statim avolabo. Taurus respondet: Ubi es? nihil sentio.* Während der neu in die Classe eingetretene Knabe also in methodischem Stufengange in die erste Declination eingeführt wird, lernt er, zwar nicht memorirend aber doch hörend, eine Menge von Formen kennen, die ganz dazu geeignet sind alles Gefühl für Analogie von Vorne herein zu ersticken. In derselben Stunde, in welcher er zum Erlernen von „*mensae* des Tisches" methodisch vorbereitet wird, hört er von einem älteren Schüler übersetzen „*tauri* des Stieres"; er freut sich vielleicht den ihm bei *mensa* mitgetheilten Nominativ auf *ă* wieder zu finden in *parvă muscă*, wird aber in diesem sich anbahnenden Inductionsprocesse sofort wieder gestört, wenn er hören muss „*taurus* der Stier;" eben hat er vernommen „der Ablativ von *mensa* hat ein langes *a*" und das zweite Wort, das ihm in der Fabel begegnet, ist der Ablativ *cornu*! Und nun vollends die Conjugation! In den ersten zwei Zeilen des Lesebuchs sind nicht weniger als fünf verschiedene Flexionsarten vertreten: *gravo* und *avolabo* nach der ersten, *sedebat* und *respondet* nach der zweiten, *sentio* nach der vierten Conjugation und endlich die beiden isolirt stehenden *es* und *inquit!* In derselben Weise treten dann in den folgenden Stücken dem Neulinge ununterbrochen die verschiedenartigsten Verbalformen, natürlich nicht zum Auswendiglernen, aber doch zum Anhören entgegen, so dass er bei dem Erlernen von *amo* durch die mit den gelernten Formen theilweise aber nicht vollständig übereinstimmenden Formen anderer Conjugationen in der sicheren und ruhigen Aneignung gestört und verwirrt wird. Ich habe um jene mit den jetzt üblichen lateinischen Elementarbüchern bei halbjährigen Cursen verbundenen Nachtheile zu veranschaulichen das Buch von Lattmann gewählt, weil dieser neuerdings als ein besonders entschiedener Vertheidiger jenes Princips aufgetreten ist und der durch dieselben gebotenen Unterrichtsmethode eine sorgfältigere Berücksichtigung

gewidmet hat, als sie sonst in den Erörterungen der Anhänger der halbjährlichen Versetzungen sich zu finden pflegt*). Aber

*) Es scheint mir in dieser viel besprochenen Frage von nicht geringem Gewichte zu sein, dass ein Hauptvertreter der halbjährlichen Versetzungen und der durch sie bedingten halbjährigen Curse, welcher meines Wissens sorgfältiger und eingehender als irgend ein Anderer die Consequenzen derselben für die Unterrichtsmethode in's Auge gefasst hat und welcher ausdrücklich erklärt (Lattmann, zur Methodik u. s. w. S. 19), er habe sich für verpflichtet gehalten, „seine Schulbücher dem gewöhnlichen Stande der unteren Klassen, nach welchem halbjährige und neueintretende Schüler vereinigt zu unterrichten sind, möglichst anzupassen", bei der Verwirklichung seiner Principien zu einer Methode geführt wird, welche, wie ich oben gezeigt zu haben glaube, mit einem theoretisch nirgends bestrittenen psychologischen Gesetze sich in offenkundigem Widerspruche befindet. Mit steigender Zuversicht hat Lattmann in den letzten Jahren den halbjährigen Cursen und halbjährlichen Versetzungen das Wort geredet (zuerst meines Wissens 1866 in „zur Methodik u. s. w." a. a. O.; dann 1871 in dem Clausthaler Programm „Reform des Elementarunterrichtes in den alten Sprachen, neuer Abdruck, Göttingen 1873, S. 39 fg.; weiter in „Reform der Gymnasien" Göttingen 1873 S. 37 fg.) und vor Kurzem sogar es als auffallend bezeichnet, dass Jemand, der wie Ostendorf darauf aus sei, den wirklichen Bedürfnissen des Lebens Genüge zu thun, „dennoch dem Scholarchen-Despotismus der Jahrescurse huldige" (Pädagogisches Archiv Stettin 1874, S. 190). Dem gegenüber halte ich mich bei der Bedeutung, welche ich den Ausführungen eines so einsichtsvollen und erfahrenen Fachgenossen beilege, im Interesse der Sache für verpflichtet, schon jetzt auszusprechen, dass ich seit Jahren die Absicht hege auf Grund eingehender Prüfung der von beiden Parteien vorgebrachten Argumente und gestützt auf eigene practische Erfahrung als Lehrer und als Leiter an Anstalten beider Arten, in einem besonderen Aufsatze die Ansicht zu begründen, dass nicht blofs „die pädagogische und didactische Theorie den Jahrescursen", wie es in dem Werke Wiese's „Verordnungen und Gesetze" I S. 26 heifst, „die gröfsere Zweckmäfsigkeit, zuerkennen müsse," sondern dass auch in den thatsächlichen Verhältnissen mancher Gegenden ein keineswegs unüberwindliches Hindernis enthalten sei. Und wenn vielfach behauptet wird, die Jahrescurse lägen mehr im Interesse der Lehrer, als in dem der Schüler, so glaube ich mit Hülfe einiger wichtiger, aber wie es scheint bis jetzt übersehener Momente gerade das Gegentheil beweisen zu können. In dieser Ueberzeugung haben mich weder die Argumente Lattmann's noch auch der sehr eingehende Aufsatz eines Mannes, dessen sachkundigem Rathe ich in meiner früheren Stellung die vielseitigste Beleh-

auch dann, wenn man nicht, wie Lattmann es empfiehlt, gleich bei Beginn eines neuen Semesters die Schüler der jüngeren Abtheilung mitten in den Wald lateinischer Formen hineinführt, sondern auch in dem, was man ihnen durch die älteren Mitschüler zu hören giebt, eine gewisse Stufenfolge beachtet, gilt bei Benutzung der jetzt gebräuchlichen lateinischen Elementarbücher vollkommen, was Frick in seinem mit sorgfältiger Benutzung der einschlägigen Litteratur meisterhaft ausgearbeiteten, für jüngere und ältere Lehrer gleich lehrreichen Lehrplan für den lateinischen und griechischen Unterricht (Potsdam 1869) mit folgenden Worten ausdrückt (S. 6): „Bei halbjährigen Cursen und halbjähriger Versetzung liegt eine nicht geringe Schwierigkeit in der Nothwendigkeit, zwei verschiedene Schülermassen (eine jüngere und eine ältere Generation) gleichzeitig zu fördern, so dass die älteren hinreichend beschäftigt werden und nicht über dem neuen Anfang das früher schon Gelernte wieder verlernen, sondern auch ihrerseits ein Neues hinzulernen — und dass die jüngeren nicht um der älteren willen allzuschnell vorwärts getrieben werden. Der Lehrer hat sich mit dem für das erste Halbjahr abgegrenzten Pensum immer an die ganze Klasse, mit dem für das zweite Halbjahr bestimmten (Ausnahmen, Anmerkungen) an die ältere Generation zu wenden.“ Unzweifel-

---

rung zu verdanken hatte, des Prov. Schulrathes Wehrmann (Schmid's Encyklopädie s. v. Versetzung Bd. 9, S. 662fg.) in irgend einer Weise irre zu machen vermocht. Da jedoch die sehr complicirte Frage sich auf wenigen Seiten nicht erledigen läfst, so glaube ich hier unter vorläufiger Berufung auf Autoritäten wie Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre 1868 S. 265fg.), Wiese, Ostendorf, Kern, Klix, Gandtner, Gallenkamp (Protokolle der Berliner Octoberconferenz des Jahres 1873, [Berlin bei Hertz 1874] S. 137) und Wendt (Zeitschr. für das Gymnasialwesen 1874 S. 391) mich auf die Bitte beschränken zu dürfen, dafs man da, wo Jahrescurse bestehen, sich doch ja nicht durch entgegengesetzte Stimmen zu Experimenten verleiten lasse und dass man andererseits an denjenigen Anstalten, wo halbjährliche Versetzungen stattfinden, wenigstens das einmal angenommene Princip, was vielfach versäumt wird, mit Consequenz durchführe, um die Nachtheile desselben nach Möglichkeit zu vermindern. Als ein sehr geeignetes Hülfsmittel hierzu sei es mir gestattet unter Hinweis auf die obigen Ausführungen das von mir ausgearbeitete Lesebuch zu empfehlen.

haft ist das hier vorgeschlagene Verfahren fast allen der jetzt gebräuchlichen Elementarbücher gegenüber das richtige. Aber auch aus diesem erwachsen unverkennbar zwei grofse Uebelstände. Erstens wird auch in diesem Falle jene oben dargelegte Störung in der ruhigen und sicheren Aneignung des Regelmäfsigen nicht vermieden. Während die jüngere Abtheilung z. B. lernt „Brauch männlich *o*, *or*, *os*, *er* u. s. w.“ hört sie von den älteren Mitschülern die Ausnahmen und behält deshalb weniger sicher, was zunächst wie mit Lapidarschrift für die ganze Schulzeit gleichsam eingemeisselt werden sollte. Die Lebens-Weisheit „Keine Regel ohne Ausnahme“ ist für den Sextaner eine nicht gerade Gewinnbringende. Zweitens aber kann, wenn z. B. die weit verbreiteten Bücher von Spiefs oder Ostermann benutzt werden*), auch bei jenem relativ besten Verfahren, das im ersten Semester gewonnene geistige Capital im zweiten nicht diejenigen Zinsen tragen, deren es an sich fähig wäre. Der Knabe, welcher ein halbes Jahr hindurch, wöchentlich zehn oder auch nur neun Stunden lateinischen Unterricht erhalten hat, könnte, wenn nicht jene Rücksicht auf die jüngere Generation hemmend in den Weg träte, sehr wohl schon kleine, für ihn zurechtgemachte zusammenhängende Stücke lesen und würde hierdurch nicht blofs für seine vorangegangene Arbeit sich belohnt, für die noch folgende sich angespornt fühlen, sondern auch sachlich sehr bedeutend in der Erlernung der Sprache gefördert werden, eine Erwägung, welche offenbar auch bei Lattmann zu jener dem Motive nach richtigen, in der Ausführung aber, wie wir sahen, sehr misslichen Methode Veranlassung gegeben hat. Gegen diese beiden Uebelstände der halbjährlichen Versetzung, jene für die jüngere Generation zu frühe Vorführung von Unregelmäfsigem und jene in Bezug auf die ältere Abtheilung zu späte Darbietung kleiner zusammenhängender Lesestücke glaube ich durch das von mir ausgearbeitete Lesebuch eine sehr wirksame Abhülfe in Aussicht stellen zu können. Denn da nicht blofs in dem ganzen Buche für Sexta alles Abweichende in der oben dargestellten

*) Entschieden zweckmäfsiger bei halbjährigen Cursen sind, wie weiter unten erhellen wird, die Bücher von Schmidt und von v. Gruber.

Weise fern gehalten worden ist, sondern auch in keinem der drei Abschnitte des Buches eine grammatische Form aus dem späteren Pensum vorweg genommen ist, ein jeder dieser drei Abschnitte aber durch eine Reihe zusammenhängender Stücke abgeschlossen wird, so ist es möglich, das ganze Semester hindurch in jeder Stunde einerseits mit der ganzen Classe die nach streng durchgeführtem grammatischen Stufengange geordneten einzelnen Sätze zu lesen anderenseits aber der älteren Generation eine ihrer höheren Stufe entsprechende, sie geistig anregende und fördernde Lectüre vorzulegen, ohne dass die zuhörenden jüngeren Schüler in der sicheren Aneignung des für sie bestimmten grammatischen Pensums durch ein zu frühes Bekanntwerden mit Formen aus den folgenden Theilen der Grammatik irgendwie verwirrt oder gestört würden*). Das Stück No. 51 z. B. („Bestrafte Eitelkeit“) kann gelesen werden, während von der ganzen Classe nach Absolvirung des ersten Abschnittes die auf die dritte Declination bezüglichen Stücke durchgenommen werden. Denn kein Verbum der zweiten, dritten oder vierten Conjugation stört den jüngeren Schüler in dem bereits erworbenen Besitze der ersten Conjugation; kein *res, rei* z. B. erschwert die Erlernung von *nubes, nubis,* kein *lusus, lusus* u. ähnl. das Behalten von *ludus, ludi* u. s. w.

Endlich aber hat die zunächst auf die Benutzung des „Unbewussten“ hinzielende Ausschliefsung alles Unregelmäfsigen für das „bewusste Lernen“ neben dem dargestellten Vortheil, dass sie alles Störende fern hält, noch eine andere sehr günstige Rückwirkung. Jene in Sexta vielleicht jede Stunde zwanzig oder dreifsig Mal wiederkehrende Subsumtion: „Das Wort fällt unter diese Regel, folglich ist es .....“ wird hier mit Einem Schlage für das ganze Schuljahr auf ihre

*) Die wenigen in den ersten Stücken unvermeidlichen kleinen Abweichungen von dem Principe wie *habent, habebant* trotz der erst späteren Vorführung der zweiten Conjugation u. ähnl. werden wenn die Formen vorläufig einfach wie eine unbekannte, nicht zu memorirende Vocabel behandelt werden, keinen Schaden thun.

einfachste und deshalb für den Anfänger geeignetste Form zurückgeführt. Bis jetzt musste, z. B. wenn die Regel „Viele Wörter sind auf *is* u. s. w.“ gelernt worden war und nun später in der Lectüre das Wort *navis* begegnete, bei der Feststellung des Genus so verfahren werden, dass das Wort zunächst unter die Hauptregel subsumirt und dann weiter als nicht zu den Ausnahmen gehörig ermittelt wurde. Bei diesem Verfahren muss, so lange die Sache dem Schüler noch nicht geläufig geworden, jedesmal zuerst die Antwort eruirt werden: „*navis* ist ein Femininum, weil es erstens ein Wort auf *is* ist nach der Regel: Die *as*, die u. s. w., und zweitens nicht in der Ausnahmeregel vorkommt: Viele Wörter sind auf *is* Masculini generis *Panis*, *piscis* u. s. w.“ Diese umständliche Manipulation vereinfacht sich natürlich, wenn der Schüler durch häufige Wiederholungen gelernt hat, die Gedankenarbeit rascher zu vollziehen, aber immer bleibt, darüber täusche man sich nicht, der geistige Prozess doch der, dass das Nachdenken über beide Regeln, die Hauptregel wie die Ausnahmeregel hingleitet. Dass hierin ein gewisses Bildungsmittel liegt, soll natürlich nicht geläugnet werden, wohl aber, dass dieses geeigneter und fruchtbringender sei, als zahlreiche andere, zu deren Benutzung es bei dem sprachlichen Elementarunterrichte bisher an Zeit gebrach. Und nicht ganz mit Unrecht ist in neuerer Zeit von Seiten solcher Realschulmänner, welche den naturwissenschaftlichen Unterricht auch auf den Elementarstufen mehr betont wünschen, dem Gymnasium vorgeworfen worden, dass das Hauptbildungsmittel desselben, die Sprache, jene strenge Gesetzmäfsigkeit vermissen lasse, welche gerade für den Anfänger ein dringendes Erfordernis zu einem geeigneten Lehrobjecte sei. Diesem Postulate geschieht durch die hier in Anwendung gebrachte Methode vollkommen Genüge. Denn bei all jenen Fragen braucht nun der Sextaner immer nur die Hauptregel sich zu vergegenwärtigen: „Warum ist *arx* Femininum?“ Antwort: „Weil es ein Wort auf *x* ist, also nach dem Musterbeispiele *pax dubia* der zweifelhafte Friede geht.“ In der ersten Zeit wird auch die Regel (die *as* und *is*, die *aus* und *x* u. s. w.) dabei angegeben werden müssen, selbstverständlich unter starker Betonung der in Frage stehenden Worte „und *x*.“ Es liegt auf der Hand, welches

Zeitersparnis es ist, dass die Ausnahme „Männlich sind alle auf ein *ex*“ (wenn nach *lex* gefragt wird, auch die Ausnahme von der Ausnahme!) völlig aus dem Spiel bleiben kann. Nach einigen Wochen aber kann die Regel fallen, und noch etwas später kann noch kürzer geantwortet werden, z. B. auf die Frage: „Warum ist *corpus* Neutrum?:“ „Weil es ein Wort auf *us* nach der Dritten ist: *foedus firmum* *).“ — Ebenso vereinfachen sich die Fragen in Bezug auf die Flexion; z. B. bei den Worten *deorum immortalium*, warum lautet der Genetiv auf *ium* und nicht auf *um*? A. „weil *immortalis* ein Adjectiv ist“, u. s. w. Man addire einmal die halben und Viertel-Minuten, die durch diese Vereinfachung der geistigen Operationen in jeder Stunde während eines ganzen Schuljahres gewonnen werden, und dann nehme man die weitere Zeit-Ersparung hinzu, welche, wie in diesem und dem vorhergehenden Artikel gezeigt worden, noch im Uebrigen die vorgeschlagene Methode in Aussicht stellt: schon dieses Resultat dürfte die Hoffnung als eine nicht zu kühne erscheinen lassen, dass bei Anwendung derselben die Zahl der dem Lateinischen auf dem Gymnasium wöchentlich zugewiesenen Lehrstunden erheblich herabgesetzt werden könnte, ohne dass irgendwie eine Verminderung der Erfolge zu befürchten wäre.

---

*) Nur eine einzige Gattung von Ausnahmen habe ich in dem mir vorschwebenden Lehrplan bereits dem Cursus für Sexta zugewiesen und dementsprechend in dem Lesebuche Wörter, die unter dieselbe fallen, nicht vermieden: die des natürlichen Genus. Denn diese Abweichung hat für den Schüler, da er sie ihrem inneren Grunde nach verstehen kann, nichts Hemmendes, sondern sogar sehr viel Bildendes, weil er gewöhnt wird, die Wörter nicht bloſs äuſserlich nach ihrer lautlichen Qualität anzusehen, sondern überall auf ihre Bedeutung zu achten. In der einfachen Thatsache, dass *nauta* ein Masculinum ist, liegt eine Spracherscheinung vor, von der weitreichendsten Bedeutung, eine Wirkung jenes die ganze Sprache durchziehenden Kampfes verschiedener Factoren, die in jenem leicht verständlichen Einzelfalle erkannt oder geahnt zu haben, einen geistig regsamen zehnjährigen Knaben vielleicht eben so zu entzücken vermag, wie den Sprachforscher das Verständnis jenes *vinus mihi in cerebrum abiit*, für welches er dem feinen Grammatikus im Bauerngewande ein *Macte virtute esto* zurufen und einen vollen Trunk edelsten Massikers credenzen möchte!

Aber eine sehr wichtige, vielleicht die wichtigste der nunmehr seit etwa fünf Jahren von mir ins Auge gefassten Verbesserungen des lateinischen Elementarunterrichtes ist in den bisherigen Erörterungen noch nicht zur Sprache gekommen. Die Darstellung derselben wird in dem nächsten Artikel, ausgehend von der Frage, wie weit das Lesebuch für Sexta die Aufgabe habe, dem Schüler ein Verständnis syntactischer Verhältnisse zu eröffnen, den Nachweis zu führen suchen, dass bei einer richtigeren Benutzung der menschlichen Geisteskräfte und namentlich der dem kindlichen Alter eigenthümlichen der lateinische Unterricht in Sexta und Quinta ohne irgend eine Gefährdung der Interessen des Gymnasiums von zehn auf sechs wöchentliche Lehrstunden beschränkt werden kann.

Carlsruhe in Baden. Hermann Perthes.

In Bezug auf die obigen sprachwissenschaftlichen Untersuchungen bemerke ich, dass mir Whitney-Jolly, Sprachwissenschaft, München 1874 und Koffmane, Lexicon lateinischer Wortformen, Göttingen 1874 erst während des Drucks zugegangen sind, das Buch von Schröder aber „formelle Unterscheidung der Redetheile" bis jetzt nur dem Titel nach bekannt geworden ist.

Druck von W. Pormetter in Berlin, Neue Grünstrasse 30.



Zur Reform

des

lateinischen Unterrichts

auf Gymnasien und Realschulen.

Von

Hermann Perthes.

Vierter Artikel.

Die Principien des Uebersetzens
und die
Möglichkeit einer erheblichen Verminderung der Stundenzahl.

BERLIN.
Weidmannsche Buchhandlung.
1875.



INHALT.

Seite

An die früheren Erörterungen dieses Reformvorschlages, welche in den beiden ersten Artikeln den Plan einer lateinischen Wortkunde im Anschluss an die Lectüre, im dritten aber die lateinische Formenlehre in sprachwissenschaftlicher und didactischer Hinsicht zum Gegenstand hatten, wird sich nicht unpassend eine Besprechung der bei der Einführung des Schülers in die lateinische Syntax zur Geltung kommenden methodischen Grundsätze anreihen. Von einer Behandlung derselben auch in Bezug auf die unterste Stufe des lateinischen Unterrichts zu reden, dürfte nicht ungerechtfertigt sein. Denn so allgemein auch der Grundsatz anerkannt ist, dass die sichere Aneignung der Formen als das eigentliche Pensum der lateinischen Lehrstunden in Sexta und Quinta zu gelten habe, so stimmt man doch andererseits gegenwärtig nicht minder darin überein, dass die Formen nicht blofs in ihrer künstlichen Isolirung innerhalb der Paradigmen der Grammatik, sondern auch in ihrer organischen Verbindung innerhalb des Satzes dem Schüler schon bei der ersten Unterweisung in der lateinischen Sprache entgegen treten müssen. Sobald aber in irgend einer Weise der Satz und die Satzverhältnisse Zugang in den lateinischen Elementarunterricht gefunden haben, wird man nicht umhin können, zu den dabei in Frage kommenden didactischen Principien Stellung zu nehmen.

An ein systematisches Durchnehmen der syntactischen Sprachgesetze in den beiden unteren Classen wird von keinem Verständigen gedacht. Wenn auch einzelne Regeln wie z. B. die über die Städtenamen nicht unzweckmäfsig bereits in Quinta memorirt werden, so hat auf dieser Stufe die Syntax doch nur eine Bedeu-

tung, insofern sie in ihrer practischen Anwendung dem Schüler an dem concreten Sprachstoffe vorgeführt wird. Wir untersuchen daher in dem vorliegenden Artikel nicht sowohl die auf die Syntax bezüglichen methodischen Fragen, als vielmehr die Principien des Uebersetzens in das Lateinische und aus dem Lateinischen und zwar in dieser dem naturgemäfsen Gange beim Unterrichte entgegengesetzten Reihenfolge, weil so die Cardinalpuncte der Erörterung am schnellsten in den Vordergrund gerückt werden dürften.

I.

Das Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst die bei dem Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische in den beiden unteren Classen übliche Praxis. Es ist, wie es scheint, fast ganz allgemein gebräuchlich, dass dabei die deutschen Uebungsbeispiele den Schülern gedruckt vorliegen. Weitaus die meisten der jetzt verbreiteten lateinischen Elementarbücher enthalten einen deutschen Text, so die von Spiefs, Ostermann, Scheele, Hermann Schmidt, Moiszisstzig, Schönborn, Blume, Hottenrott, v. Gruber, Lattmann, Hennings. Das Bedürfniss nach gedruckten Beispielen ist ein so grofses, dass nicht blofs ältere rein lateinische Lese- und Uebungsbücher wie z. B. das von Gedike von neueren Herausgebern auch mit deutschem Uebersetzungsmaterial versehen werden, sondern dass selbst dann, wenn einmal der Verfasser eines Elementarbuches es gewagt hat von diesem Brauche abzuweichen, bald nachher ein Anderer auftritt und mit einem zugehörigen deutschen Textbuche „einem anerkannten Bedürfnisse entgegenkommt." So hatte Otto Schulz in der Vorrede seines 1840 erschienenen Tirocinium S. VII bemerkt: „Ich habe indess durch Aufstellung deutscher Sätze für solche Umformungen den Preis des Buches nicht erhöhen wollen; ich halte sie auch in der That für entbehrlich, da man dem Lehrer wohl die Fähigkeit zutrauen darf, solche Umformungen mit beständiger Rücksicht auf die Bedürfnisse seiner Schüler selbst bilden zu können." Nichts desto weniger erschien bereits vier Jahre später, wie aus der Angabe bei Wiese, höheres Schulwesen II S. 656 sich

ersehen lässt, ein Buch mit dem Titel: „Militia, Erste Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische im Anschluss an das Tirocinium von O. Schulz bearbeitet von M. Strack. Berlin 1844." Dass der Verfasser dieses Uebungsbuches sich in seinen Voraussetzungen nicht getäuscht hatte, beweisen die vier Auflagen, deren sich dasselbe in dem kurzen Zeitraume von sieben Jahren erfreuen durfte. Nicht minder bezeichnend für die in Bezug auf den lateinischen Elementarunterricht herrschenden Ansichten ist der Umstand, dass als der Wunsch nach einem zu der Ellendt-Seyffert'schen Grammatik passenden Uebungsbuche auftauchte, zuerst „die Aufgaben zum Uebersetzen ins Lateinische im Anschluss an die Grammatik von Ellendt-Seyffert, Erster Theil für Sexta und Quinta" von Haacke herausgegeben wurden und erst nachher auf Veranlassung der Weidmannschen Buchhandlung das mit analogem Titel erscheinende lateinische Lesebuch von Tell, welches in der Vorrede die ausdrückliche Erklärung des Verfassers enthält, dass ihm der Auftrag geworden sei sich an den Gang des Haacke'schen Uebungsbuches anzuschliefsen. Was sich aus solchen Indicien in Bezug auf die herrschende Anschauungsweise erschliefsen lässt, das lesen wir mit klaren Worten ausgesprochen bei Ostermann in der Vorrede zu seinem 1860 in erster Auflage erschienenen lateinischen Uebungsbuch für Sexta S. IV: „Dass die deutschen Beispiele die lateinischen überwiegen, wird dem Büchlein gewiss zum Vortheile gereichen."

Ehedem urtheilte man anders. Schon Lattmann bemerkt in seiner trefflichen Kritik der jetzt üblichen Weise des lateinischen Elementarunterrichts*), dass diejenige Methode, welche man gegenwärtig nicht selten „die alte bewährte" zu nennen liebt, nicht älter sei, als etwa 50 Jahre, und dass die ganze vorhergehende Zeit bis auf Melanchthon zurück dem von ihm selbst empfohlenen Verfahren viel näher stehe, als dem gegenwärtig herrschenden. Zur Stütze für diese Behauptung weist Lattmann mit

*) Lattmann, Die durch die neuere Sprachwissenschaft herbeigeführte Reform des Elementarunterrichts in den alten Sprachen (zuerst als Programm erschienen Clausthal 1871), neuer Abdruck, Göttingen 1873 S. 33. Ich citire stets nach diesem zweiten Abdruck. Besitzer des in Quart erschienenen Programms werden in diesem die Citate finden, wenn sie die hier gegebene Seitenzahl jedesmal durch 2 dividiren.

Recht darauf hin, dass der alte Christian Gottlob Bröder dessen *Lectiones latinae delectandis excolendisque puerorum ingeniis accommodatae* zu Anfang dieses Jahrhunderts fast allgemein verbreitet waren, gar keine Uebungsbeispiele zur Formenlehre für nöthig hielt, sondern sein Buch sofort mit Aesopischen Fabeln begann, und theilt weiter noch mit, „dass selbst Bröder's „Kleine lateinische Grammatik, mit leichten Lectionen für Anfänger" welche später Ramshorn edirt hat und welche noch 1859 mit Stereotypen gedruckt ist, gleichfalls keine Uebungen zur Formenlehre enthält und die Lectionen mit einer „Naturgeschichte für Kinder" beginnt (unter Einfluss der Philanthropisten)." Nicht minder beweisend ist sodann Lattmann's Berufung auf die, auch von mir in meinem dritten Artikel S. 1 citirte Stelle aus der Vorrede zu dem 1808 erschienenen lateinischen Lesebuche von Friedrich Jacobs. Dieselbe Thatsache ergiebt sich ferner aus drei mir vorliegenden lateinischen Elementarbüchern, welche der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts angehören: 1) *Liber latinus in usum puerorum latinam linguam discentium editus ab Antonio Frieder. Büsching* (dem bekannten Rector des Gymnasiums zum grauen Kloster 1766—1793), 3. Auflage, Berlin und Stralsund 1773. Die erste Auflage erschien, wie die vom 22. April 1767 datirte Vorrede zeigt, in demselben Jahre, in welchem Büsching seinen Unterrichtsplan für das graue Kloster entwarf*), scheint also mit diesem im Zusammenhange gestanden zu haben. 2) Elementarbuch für die niedern lateinischen Schulen, verfertigt von M. Jacob Friedrich Klemm, Special-Superintendenten in Nürtingen, Stutgart 1786. 3) Die sechste Auflage des Lateinischen Lesebuchs für die ersten Anfänger, herausgegeben von Friedrich Gedike (dem Nachfolger Büschings 1793—1803), Berlin 1790. Keines dieser drei Bücher enthält einen deutschen Text; das Buch von Büsching fängt gleich auf der ersten Seite mit Beschreibungen aus der Naturgeschichte an, welchen sich in späteren Theilen Lesestoffe religiösen und ethischen Inhalts, dann *praecepta diaetae*, ein *liber de re rustica*, endlich *fragmenta geographica* und *historica* anreihen, weil, wie es in der Vorrede heifst, „die Kinder zur Erlernung der lateinischen Sprache alsdenn am besten angeführt

*) Vgl. Heidemann, Geschichte des grauen Klosters, Berlin 1874, S. 233 Anmerkung.



werden, wenn man ihnen lauter ächte und gute lateinische Wörter und Redensarten, auch in und mit denselben lauter verständliche, angenehme und nützliche Sachen bekannt macht". Ganz ähnlich gibt Gedike beinahe ausschliefslich Fabeln, Beschreibungen und kleine Erzählungen und schickt nur auf sieben Seiten kurze lateinische Sätze voraus, welche in ziemlich bunter Ordnung Einzelheiten aus der Syntax und der Formenlehre zur Anschauung bringen. Von besonderem Interesse ist das dritte der eben genannten Bücher, das mit grofsem Fleifse und methodischer Gründlichkeit in der tüchtigen würtembergischen Weise ausgearbeitete Elementarbuch des Nürtinger Superintendenten Klemm aus dem Jahre 1786. Dasselbe lässt einerseits deutlich erkennen, wie man am Ende des vorigen Jahrhunderts die überlieferte Methode mit dem Wunsche auch dem Unterrichte in der Muttersprache gerecht zu werden, in Einklang brachte — für die erste Declination z. B. werden aufser *mensa* noch fünf andere Wörter auf *a* als vollständige Paradigmen abgedruckt mit Rücksicht auf die sechs verschiedenen Flexionsweisen der dieselben übersetzenden deutschen Substantiva —; andererseits aber treten in dem Buche nicht minder anschaulich die charakteristischen Merkmale derjenigen Methode des lateinischen Unterrichts entgegen, welche, bei allen Modificationen im Einzelnen, bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts die herrschende war: Man führte den Knaben durch zwei Mittel in die lateinische Sprache ein; erstens hörte und las er Lateinisches, welches ihm vorübersetzt wurde und welches er theilweise, wie die *adagia* und die *dialogi*, zu memoriren hatte; zweitens aber wurde mit ihm die systematische lateinische Grammatik durchgearbeitet. Bei dem ganzen Unterrichte war offenbar die stillschweigende Voraussetzung, dass der Schüler nicht sowohl aus der Muttersprache in die lateinische übersetzen, als dass er in der lateinischen denken sollte. Fast noch belehrender aber in Bezug auf die bis zum Anfang dieses Jahrhunderts übliche Methode des lateinischen Elementarunterrichts als die genannten Bücher von Bröder, Jacobs, Büsching, Gedike und Klemm, welche gar keinen deutschen Text enthalten, sind die wie es scheint im Laufe des achtzehnten Jahrhunderts allmählich auftauchenden vereinzelten Ausnahmen dieses Verfahrens. Im Jahre 1724 gab der Rector des Trarbacher Gymnasiums, Caspari, *imitatiunculas* des *tirocinii*

Paradigmatici und *Dialogici* des bekannten Grammatikers Joachim Lange heraus*), welche aus deutschen, nur wenig vom Original abweichenden Umformungen der lateinischen Sätze jenes Tirociniums bestanden, und bemerkte dazu in der Vorrede: „Wann dann meines wenigen Orts auch ich mit sölcher Jugend umzugehen habe, welcher die *Elementa Latinae Linguae* nach Anleitung der obbelobten *Grammatic* sollen beygebracht werden; so habe dasselbe ins Werk zu richten dieses vor das sicherste Mittel gehalten, wann nebst deutlicher Erklärung derer *Praeceptorum* auch dieselbe durch allerhand *formulas* und *exercitia Scholastica* erläuterte, und also (wie man sagt) *in succum* & *sanguinem* bey ihnen verwandelte. Nachdeme nun diese Uebung unter göttlichem Segen nicht ohne Nutzen abzugehen schiene, und dazu die *formul*en zum Druck zu befördern *animi*ret wurde, mit der Versicherung sie würden hier und da wohl aufgenommen werden; so habe weiter nicht angestanden auch anderen mit denselben zu dienen: zumalen dergleichen nach eben dieser *Methode* über die *Grammaticam Langianam* von andern geschehen zu seyn, noch nicht erfahren habe.“ Wenn dies aber in Bezug auf die in zahlreichen Auflagen erschienene Lange'sche Grammatik nicht der Fall war, so wird man annehmen dürfen, dass damals überhaupt deutsche Sätze dem lateinischen Elementarunterrichte nicht zu Grunde gelegt wurden, wie denn auch das latinisirte Deutsch des ehrsamen Rectors hinlänglich bekundet, in welcher Luft er selbst in der Schule aufgewachsen war. Und wie jene auf's Engste an das Lateinische sich anlehnenden Imitationen von deutschen Uebungssätzen, welche heute unseren Sextanern vorgelegt werden, sehr verschieden sind, so zeigt auch der noch zu Anfang dieses Jahrhunderts viel gebrauchte *Speccius emendatus et auctus***), welcher ebenfalls abweichend von der sonstigen Sitte

*) *Tirocinia syntactica* oder Lateinische Sprach- und Schul-Uebungen u. s. w. von J. P. Caspari. (Zweite Auflage) Büdingen 1730. Die Vorrede (zur ersten Auflage) datirt Trarbach 4. Sept. 1724.

**) Mir liegt vor: „*Speccius emendatus et auctus* oder M. Chr. Speccii beliebte Anweisung, wie man Anfänger in der Lateinischen Sprache, im Decliniren und Conjugiren üben, und ihnen die Haupt-Regeln des Syntaxis auf eine leichte Art beyzubringen und sie zur Uebersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische anführen könne. Neue nach der Würtembergischen und



deutschen Text enthält, dass die Anforderungen, welche man damals im lateinischen Elementarunterrichte an die Schüler stellte, ganz anderer Art waren, als die jetzt üblichen. Die ersten 40 Seiten dieses Buches geben keine anderen deutschen Beispiele als ein Substantivum mit einem attributiven Adjectivum oder Participium wie „der schwarze Tisch" S. 1, „die bevorstehenden Mittage: das ist: die Mittage, die da bevorstehen" S. 40; dann folgen S. 40—49 Sätze, die nur ein Substantivum und ein Verbum enthalten: z. B. „die Königin liebt." („Regina die Königin" zur Hülfe hinzugesetzt) „die Königin hat geliebt: die Königin hatte geliebt" und so über eine halbe Seite hin alle Verbalformen durch bis „die Königin werde geliebt werden" S. 40 u. 41; dann S. 49: „die Rose ist eine schöne Blume. *pulcher*, *a*, *um* schön, *flos* die Blume" u. s. w.; S. 54:

Usus.	der Nutzen der Feder.	*Penna.*
Forma.	die Gestalt der Rose.	*Rosa.*
Causa.	die Ursache der Schule.	*Schola.*
Obedientia.	der Gehorsam der Magd.	*Ancilla.*

und so fort bis S. 60. Da steht: „diese Stimme ist ein Ton der Lerche. *hic*, *haec hoc*, dieser, diese, dieses. *Vox*, die Stimme. *Sonus*, der Ton. *Alauda* die Lerche." „Christus ist der Grund des Glaubens. *Fundamentum*, der Grund. *Fides*, der Glaube." „Die Wahrheit wird seyn ein Tugend deines Bruders. *Veritas*, die Wahrheit. *Virtus*, die Tugend. *tuus*, *a*, *um* dein. *Frater*, Bruder." u. s. w. S. 65 folgen Beispiele für den Dativ, S. 68 für den Accusativ: „Ich lobe den Brief" *laudare* loben. *Epistola*, der Brief u. s. w. u. s. w. Kurz die Ausnahmen von der Regel in den ersten Schuljahren nur Bücher zum Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche den Schülern vorzulegen, zeigen fast noch schlagender, als die Regel selbst, dass man damals von dem, was einem Anfänger im lateinischen Unterrichte zugemuthet werden dürfe, völlig andere Vorstellungen hatte als bei der heutigen Methode. Didactische Anweisungen, die sich aus jener Zeit erhalten haben, wie die Vorrede des schon oben genannten Grammatikers

---

Langischen Sprachlehre eingerichtete vermehrte Auflage. Frankfurt und Leipzig 1765." Dass das Buch von Speccius noch in den ersten Decennien unseres Jahrhunderts viel gebraucht wurde, hat mir ein älterer sehr unterrichteter Schulmann aus eigener Erinnerung mitgetheilt.



Joachim Lange zu seinem *Hodegus latini sermonis* (ich benutze ein Exemplar, das 1724 zu Berlin erschienen ist), bestätigen dies vollkommen und ebenso steht die Schilderung, welche der emeritirte Prov. Schulrath Dr. Scheibert in Langbein's Pädagogischem Archiv 1872 S. 117 von dem noch zu Anfang dieses Jahrhunderts üblichen Unterrichtsbetrieb — offenbar zum Theil aus eigener Jugend-Erinnerung — entworfen hat, mit dem aus jenen Büchern sich von selbst ergebenden Bilde in völligem Einklang.

Dem das Jetzt und das Damals vergleichenden Schulmanne liegt es nahe nach den Gründen zu fragen, welche man für das heutige Verfahren geltend macht. Seltsamer Weise aber begegnen dem Suchenden trotz der hoch angeschwollenen pädagogischen Litteratur der letzten Decennien über diese fundamentalen Principien nur spärliche Andeutungen. „Ein jeder Lehrer", sagt Ostermann in der bereits oben angeführten Vorrede, „welcher den Elementarunterricht in der lateinischen Sprache ertheilt hat, weifs aus Erfahrung, dass vorzugsweise das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische zur Einübung und Befestigung der grammatischen Formen beiträgt und für den Lehrer den eigentlich wahren Probirstein dafür abgiebt, ob der Lernende die erforderliche Festigkeit in der Bildung der Nominal- und Verbalformen erlangt hat." Diese Bemerkung ist nur zum Theil richtig. Denn wenn nicht einzelne Worte, sondern ganze Sätze übersetzt werden, so werden jedesmal dabei nicht blofs die Declinationen und Conjugationen eingeübt, sondern auch syntactische Regeln. „Ich lese das Buch" übersetzt ein Schüler mit *lego liberum*, ein zweiter mit *lego liber*: beide haben einen Fehler gemacht, aber nur in Bezug auf den ersteren gibt das Uebersetzen dem Lehrer jenen Probirstein in Bezug auf die Formenlehre. Oder will man etwa einem Sextaner, der in seinem Versetzungs-Extemporale geschrieben hat: *Satis est, septem horae dormivisse. Urbs, quae hostis expugnavit, pulchra fuit. Audivistis, quantam cladem hostium fuerit. Solon effecit, ut insula ab Atheniensibus recuperabatur* (deutsch: „wieder erobert wurde) — Sätze dieser Art muss der Schüler bei Ostermann bereits in dieser Classe ins Lateinische übersetzen — die Ascension nach Quinta versagen, weil er sich das Pensum der Sexta noch nicht angeeignet habe? Es liegt auf der Hand, dass bei dem Uebersetzen ganzer Sätze

neben der Formenbildung noch ein zweites Moment von Bedeutung ist, welches, wenn es nur auf das erstere ankäme, als ein sowohl bei der Einübung als bei der Prüfung Störendes beseitigt werden müsste. „Die Casus-, Tempus- und Modus-Formen können nur im Zusammenhange des Satzes verstanden werden", sagen Andere. Gewiss vollkommen richtig; aber warum hat denn Friedrich Jacobs, als er im Jahre 1808 den Satz aussprach: „Nichts ist dem Fortgange in dem Erlernen einer Sprache nachtheiliger, als das langwierige ausschliefsende Treiben der grammatischen Elemente allein, die doch erst in ihrer Anwendung hinlänglich von Kindern gefasst und verstanden werden*)," sich auf die Veröffentlichung eines lateinischen, deutsche Sätze gänzlich ausschliefsenden Lesebuchs beschränkt? Offenbar doch deshalb, weil das zum Erlernen der Formen nöthige Verständniss derselben in ausreichender Weise aus lateinischen Sätzen gewonnen werden kann, ein Umstand, welcher heute noch viel schwerer in's Gewicht fällt, als damals, weil die neueren lateinischen Elementarbücher fast allgemein dem Gange der Formenlehre folgen, also die jedesmal zu erlernenden Formen mehr oder weniger gleichzeitig zur Anschauung bringen. Auch die Berufung auf die Nothwendigkeit eines Verständnisses der Formen dient also jener Forderung, dass schon der Sextaner ins Lateinische übersetzen müsse, für sich allein nicht zur Rechtfertigung. Ohne Zweifel steht vielmehr jene Umgestaltung der Methode des lateinischen Elementarunterrichts, welche sich während der ersten Decennien dieses Jahrhunderts allmählich vollzogen hat, im engsten Zusammenhange mit der veränderten Auffassung des Zweckes des lateinischen Unterrichtes überhaupt. Wurde früher das Lateinische gelernt, weil es in der ganzen gebildeten Welt die Verkehrssprache in Staat, Kirche und Wissenschaft war, so behielt man jetzt, nachdem jene Rücksichten ganz oder theilweise weggefallen waren, den lateinischen Unterricht bei theils um den historischen Zusammenhang mit der Vergangenheit nicht zu verlieren, theils und vornehmlich aber deshalb, weil man in demselben ein vortreffliches formales

*) Vorrede zur ersten Auflage des lat. Elementarbuchs von F. Jacobs u. F. W. Döring S. VI (in der mir vorliegenden siebzehnten Auflage Jena 1864.)



Bildungsmittel erkannte. Soll aber, so sagte man sich offenbar, der lateinische Unterricht diesen Zweck erfüllen, so muss er auch von der untersten Stufe an dementsprechend eingerichtet werden. Kam es früher nur darauf an, dass der Schüler etwa vom vierten oder fünften Jahre des Unterrichts an lateinisch zu schreiben und zu sprechen und lateinische Schriftsteller zu verstehen anfing, so sollte er jetzt vor Allem formal gebildet sein, und da hierzu nichts geeigneter erschien als das Uebersetzen in die fremde Sprache, so war das Ziel des lateinischen Elementarunterrichtes nicht mehr zum „Lateinschreiben" sondern zum „Uebersetzen in das Lateinische" anzuleiten. Es ist aufserordentlich bezeichnend, dass der Ausdruck das „Lateinschreiben lehren", welcher sich z. B. noch in der Vorrede eines latein. Elementarbuches aus dem Jahre 1815 findet, später jenem anderen Ausdrucke das Feld räumt. Welchen Werth man dem Uebersetzen in das Lateinische, dem „Componiren", wie man in Würtemberg sagt, gegenüber der entgegengesetzten Uebung, dem „Exponiren" ohne Unterschied der Altersstufen beilegt, zeigen u. A. folgende Worte des Stuttgarter Rectors Schmid*): „Beim Exponiren braucht der Schüler blofs den Sinn des in der fremden Sprache Gesagten aus den Worten derselben zu finden, so ist ihm, soweit er seine Muttersprache kann, eben damit auch die Form schon gegeben, da er ja eben nur in der Muttersprache denkt; beim Componiren hingegen hat er für den in der Muttersprache gegebenen Inhalt die passenden Worte, die Gesetze, nach denen sie zu verbinden sind, und die dadurch bedingte Flexion derselben, d. h. die ganze Form erst zu suchen und in allen diesen Beziehungen, je beschränkter seine Kenntnis der fremden Sprache noch ist, desto ausgedehnteren Raum zum Fehlgreifen." Nun ist ja freilich das Darbieten eines „ausgedehnten Raumes zum Fehlgreifen" gewiss etwas recht Vortreffliches, allein man wird in Bezug auf den lateinischen Elementarunterricht doch fragen können, ob hier nicht des Guten zu viel geschieht, und ob nicht auch in der Bereitung von Schwierigkeiten eine psychologisch richtigere allmähliche Steigerung beobachtet werden könnte, als es jetzt zu geschehen pflegt. Schmid selbst bemerkt in dieser

*) In Schmid's Encyklopädie unter „Composition" I. S. 831.

Beziehung sehr richtig (S. 832): „Es wird . . . kein Lehrer der Elemente das Componiren entbehren können, wenn auch über die andre Frage verschiedene Ansichten möglich sind, ob es besser ist, jeden Schritt, den man im Exponiren gethan hat, sogleich auch *componendo* nachthun zu lassen, oder vor allem Componiren eine Strecke Weges im Exponiren vorwärts zu gehen, um vorerst eine gröfsere Menge von Thatsachen der fremden Sprache dem Schüler vorzuführen.“ Diese Frage eingehend zu untersuchen, dürfte um so mehr geboten sein, als seit der Einführung des Uebersetzens in das Lateinische bereits in den unteren Classen die Erfolge des lateinischen Unterrichts sowohl in Beziehung auf das Verständniss der Autoren als auch hinsichtlich der Fähigkeit in dem eigenen Gebrauche der Sprache, — gelinde ausgedrückt, keine Steigerung erfahren haben. Denn den zahllosen Klagen über die stetige Abnahme nicht nur des Geschickes lateinisch zu schreiben — von dem lateinisch Sprechen ganz zu schweigen — sondern auch der nur zum Lesen der Schriftsteller nöthigen Vertrautheit mit der Sprache steht meines Wissens keine einzige Stimme gegenüber, welche von einer Zunahme dieser Fertigkeiten seit Anfang dieses Jahrhunderts geredet hätte. Diese Thatsache ist um so auffallender, als der lateinische Unterricht gleichzeitig mit jener allmählich eindringenden neuen Methode eine sehr bedeutende Vermehrung der wöchentlichen Stundenzahl erfahren hat. Während der preufsische Lehrplan von 1816 für das Lateinische in VI. und V. je 6, in jeder anderen Classe je 8 Stunden wöchentlich festsetzte, wurden in dem Normalplane von 1837 demselben in allen Classen bis II. einschl. 10, in I. 8 Stunden zugewiesen, welches Mafs bekanntlich auch in dem noch jetzt geltenden Normalplan von 1856 beibehalten worden ist.*) Man wird nicht irren, wenn man den Zuwachs von je 4 Stunden in VI. u. V., welchen die Stundenzahl des Lateinischen im Lehrplane von 1837 im Verhältniss zu der von 1816 aufweist, in Verbindung bringt mit der grade in den ersten Decennien unsers Jahrhunderts allmählich sich einbürgernden Methode die Schüler bereits auf der

---

*) Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen, I. S. 22 (über den Plan von 1816) und S. 23 u. 24. Bonnel in Schmid's Encyklop. VI. S. 315.

untersten Stufe zahlreiche Uebungssätze aus dem Deutschen in das Lateinische übersetzen zu lassen. Da nun anerkannter Maſsen die Resultate des lateinischen Unterrichts keineswegs in einer jenem gesteigerten Zeitaufwande entsprechenden Weise sich gehoben haben, so wird es gerechtfertigt sein, eingehend die Grundlage der erwähnten Neuerung zu untersuchen. Bei der Darstellung meiner von der allgemein verbreiteten Auffassung durchaus abweichenden Ansicht, welcher ich der Hauptsache nach bereits vor mehr als vier Jahren auf der Conferenz der pommerschen Directoren in Stettin zu Pfingsten 1870 mit wenigen Worten Ausdruck gab,*) befinde ich mich in der glücklichen Lage, mich fast in allen Punkten auf das Urtheil eines Mannes berufen zu können, welcher etwa anderhalb Jahre später dieselbe Ansicht ausführlich begründet hat, zugleich aber wegen der ihm zur Seite stehenden practischen Erfahrung und theoretischen Einsicht die sorgsamste Prüfung seiner Auseinandersetzungen zu beanspruchen berechtigt ist. In einem unter dem nur zu bescheidenen Titel: „Pädagogisches und Methodisches für Anfänger II.“ im Langbein'schen Pädagogischen Archiv 1872, S. 115 fg. erschienenen Aufsatze hat der emeritirte Provinzial-Schulrath Scheibert mit schlagenden Gründen die gegenwärtig übliche Methode bekämpft. Man wird geneigt sein, der dort ausgesprochenen Ansicht ein mehr als gewöhnliches Gewicht beizulegen, wenn man bedenkt, dass dieselbe von einem Manne herrührt, welcher viele Jahre hindurch einerseits in der genannten amtlichen Stellung an zahlreichen Anstalten den Unterrichtsbetrieb und die Erfolge desselben zu beobachten Gelegenheit hatte, andererseits aber als Leiter eines in einer Universitäts-Stadt befindlichen pädagogischen Seminars sich ununterbrochen veranlasst fühlen musste seine Wahrnehmungen von philosophischem und historischem Standpunkte aus zu prüfen. Dass trotz dieser glücklichen Vereinigung von Theorie und Praxis, welche den Hintergrund jener Erörterungen bildet, dieselben, wie es scheint, fast gar keine Beachtung gefunden haben, kann ich mir nur daraus erklären, dass der Verfasser es unterlassen hat, seine Principien in einen bestimmten practischen Vorschlag zusammenzufassen und dann mit

*) Protokolle derselben (Stettin 1870) S. 41 u. 42.



einem solchen sich nicht an „Anfänger", sondern an die Berufsgenossen überhaupt zu wenden. Indem ich daher allen denjenigen, welchen eine der Entwicklungsstufe der Schüler entsprechende Methode des lateinischen Elementarunterrichtes am Herzen liegt, jenen Aufsatz zur genaueren Kenntnissnahme angelegentlich empfehle, werde ich hier wiederholt Veranlassung nehmen meine eigenen Ausführungen durch Berufung auf Darlegungen Scheiberts zu unterstützen.

Versuchen wir uns die geistigen Arbeiten, welche dem Schüler bei der Uebersetzung eines einfachen deutschen Satzes obliegen, zu veranschaulichen. Als Beispiel sei der Satz gewählt: „Du hattest die Frauen und Mädchen gefragt; sie haben aber die Wahrheit verhehlt." Derselbe steht auf der 15. Seite des 64 Seiten umfassenden ersten Cursus des lateinischen Lesebuchs von Schönborn, soll also dem Sextaner (nach dem Titel sogar dem Schüler „der Vorbereitungs-Classe des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Posen") bei Jahrescursen etwa am Ende des ersten Quartals, bei Halbjahrscursen, in welchen die 64 Seiten innerhalb eines Semesters absolvirt werden, noch erheblich früher zur Uebersetzung ins Lateinische vorgelegt werden. Verfährt der Knabe nach den ihm gegebenen Anweisungen, so wird er sich zunächst durch Aufsuchen des Subjectes und Prädicates das Satzverhältnis klar machen und dann sich die Kenntniss der betreffenden Vocabeln verschaffen. Jene erste Arbeit kommt bei der Uebersetzung erst an den lateinischen Wörtern zur Erscheinung; wir werden also hier zuerst die geistige Thätigkeit des Schülers beim Herbeischaffen der Vocabeln ins Auge fassen. Wie erfährt er oder wie vergegenwärtigt er sich z. B. bei dem angeführten Satze die lateinischen Wörter für „fragen, Frau, Mädchen, aber, verhehlen, Wahrheit"? Bei dem Schönborn'schen Buche kann er die ihm unbekannten Vocabeln in dem angehängten Wörterverzeichnisse nachschlagen; da dies aber eine wenig fruchtbringende Arbeit ist, so haben die meisten Verfasser neuerer Elementarbücher z. B. Spiefs und Ostermann die jedenfalls zweckmäfsigere Einrichtung getroffen, die deutschen Sätze nur aus solchen Wörtern zu bilden, welche dem Schüler in der früheren Lectüre begegnet sind, und ohne Zweifel soll auch bei dem Schönborn'schen Buche, nach der Absicht des Verfassers, das

Register nur ausnahmsweise benutzt werden. Aber wenn nun auch der Knabe, wie es bei Spiefs und bei Ostermann immer, bei Schönborn, Scheele, Moiszisstzig u. A. in der Regel vorausgesetzt wird, die Vocabeln im Gedächtnisse haben soll, so verlangt natürlich kein verständiger Lehrer, dass diese ihm sämmtlich ohne Weiteres, ebenso wie deutsche Wörter gegenwärtig sind. Nur bei so häufig vorkommenden Vocabeln wie „und" „aber" u. s. w. wird man eine solche Forderung stellen; bei den meisten erwartet man nur, dass der Schüler im Stande ist sich auf das entsprechende lateinische Wort zu besinnen. Die Nothwendigkeit eines solchen „Sich Besinnens" ist ja ohne Zweifel an und für sich betrachtet eine pädagogisch heilsame; nur fragt sich, auf welchem Gebiete und in welcher Weise sie am fruchtbringendsten sei. Wenn der Tertianer bei der Uebersetzung eines deutschen „hätte müssen" sich auf dasjenige besinnt, was er über die Verba des Müssens in der Grammatik gelernt hat, so ist das gewiss eine geistbildende Thätigkeit; sollten aber die nicht selten misslingenden Versuche eine momentan entfallene Vocabel sich in das Gedächtniss zurückzurufen eine so werthvolle Uebung sein, dass sie um jeden Preis in der gegenwärtig gebräuchlichen Ausdehnung getrieben und andern sehr heilsamen Uebungen den Raum versperren müssen? „Es versteht sich von selbst", sagt Ostermann in seiner Vorrede, „dass das Uebungsbuch, welchem absichtlich ein alphabetisch geordnetes Verzeichnis sämmtlicher Vocabeln nicht beigefügt ist, nur dann mit Erfolg zu gebrauchen ist, wenn die zur Anwendung gebrachten Vocabeln zuvor genau gelernt sind und der Lehrer durch fortgesetzte Wiederholung dieselben zum bleibenden Eigenthum der Schüler gemacht hat: Der Verfasser hat sich von der Wichtigkeit einer methodischen Erlernung der Vocabeln so sehr überzeugt, dass er dem Schüler die Mittel und Wege abschneiden möchte, das für die Uebungsbeispiele erforderliche Material anders zu gewinnen, als durch gewissenhaftes Auswendiglernen und stetige Wiederholung der in dem Vocabularium aufgeführten Wörter." Gewiss ist das Memoriren und das durch häufige Repetitionen bewirkte sichere Aneignen einer grofsen Anzahl von Vocabeln ein Hauptheil des lateinischen Elementarunterrichtes; aber weit zweckmäfsiger als in der hier geschilderten Weise erwirbt, wie ich in meinem zweiten Artikel gezeigt zu haben glaube, der

Schüler, den erforderlichen Vocabelschatz dadurch, dass er mit alleiniger Hülfe des Gedächtnisses nur die Primitiva sich einprägt, bei der Aneignung der nöthigen Derivata aber durch eine, an sich schon sehr nützliche Verstandesthätigkeit die Arbeit des Gedächtnisses erleichtert. Die Zeit und Mühe also, welche bei Ostermann von dem Schüler auf ein eigentliches Auswendiglernen und ein gedächtnissmäſsiges Repetiren von Wörtern wie *agricola*, *benevolentia*, *inimicitia*, *misericordia*, *beneficium*, *impedimentum*, *spectaculum* u. s. w. verwandt wird, ist hinsichtlich des lexicalischen Pensums eine beinahe völlig verlorene und geschieht nur im Interesse der Uebersetzungsübungen. Denn während der Schüler z. B. das Wort *misericordia*, nachdem er *miser* und *cor* gelernt hat, ohne Mühe behalten kann, muss er es bei jenem Verfahren mit groſsem Zeit- und Kraftaufwande auswendiglernen und in mechanischer Weise repetiren. Man addire einmal alle die Minuten und Viertelstunden, welche innerhalb eines ganzen Schuljahres der Schüler auf das Lernen und Repetiren, der Lehrer auf das Abfragen der zahlreichen Derivata bei Ostermann, Spieſs u. A. verwenden muss: es dürfte eine sehr hohe Zahl von Stunden sich als Summe ergeben, die, wenn man die sich darbietende Erleichterung einer rationellen Vocabelaneignung benutzen wollte, für eine weit nützlichere Thätigkeit verwerthet werden könnte. Denn darin hat Ostermann vollkommen Recht, ohne eine stetige Wiederholung der gelernten Vocabeln „kann das Uebungsbuch nicht mit Erfolg gebraucht werden“. Nur allzu leicht verfallen wir Lehrer, denen die Vocabeln durch den in der Jugend Jahre lang genossenen Unterricht und durch spätere fortgesetzte Lectüre der Classiker völlig geläufig geworden sind, dem gefährlichen Irrthum, als ob auch der Knabe, wofern er nur gewissenhaft seine Pflicht erfüllt hat, bei den Uebersetzungsübungen die memorirten Vocabeln sofort bei der Hand haben müsse. Wie wenig das der Fall ist, das haben sehr richtig die Pädagogen erkannt, welche zu der Zeit, als man zuerst statt des früheren Imitirens und unmittelbaren Hineinlebens in die Sprache die ersten Anfänge von Uebersetzungsübungen in den lateinischen Elementarunterricht einführte. Schon auf den ersten Blick erhellt aus der oben S. 7 mitgetheilten Stelle des damals weit verbreiteten Schulbuches von Speccius, in welchem Grade man zu jener Zeit auch hinsichtlich der Vocabeln

den Schüler unterstützen zu müssen glaubte. Eine genauere Prüfung muss aber jeden in der jetzigen Methode Befangenen gradezu in Erstaunen setzen. Selbst auf S. 86 finden wir zu dem Satze: „Ein gelehrter Mann lieset gelehrte Bücher mit grofser Lust“ noch folgende Angaben: „*doctus*, *a*, *um*, *eruditus*, *a*, *um*, gelehrt. *magnus*, *a*, *um*, grofs. *voluptas*, die Lust.“ Geht man nun, in der Erwartung, dass Wörter wie *doctus* und *magnus* doch gewiss schon öfter da gewesen sein müssen, die 85 vorhergehenden Seiten durch, so findet sich „*doctus*, *a*, *um* gelehrt“ nicht weniger als sieben mal und zwar öfter unmittelbar nach einander (S. 3, 5, 6, 7, 17, 51, 78) und „*magnus*, *a*, *um* grofs“ sogar neun mal (S. 3, 7, 19, 46, 52, 76, 78 zweimal und zwar in zwei auf einander folgenden Sätzen und S. 80). Niemand wird ein solches Verfahren heute unverändert wieder einführen wollen, aber der demselben zu Grunde liegende Gedanke ist ohne Zweifel ein richtiger: Offenbar gingen die Verfasser solcher Schulbücher von der sehr einsichtigen Erwägung aus, dass man dem Schüler nicht gleichzeitig zu viel zumuthen dürfe und dass man deshalb, wenn man von ihm ein Erkennen der wenn auch noch so deutlich zu Tage liegenden grammatischen Beziehungen und ein selbständiges Bilden der dieselben bezeichnenden Formen verlangt, in Bezug auf das Herbeischaffen des lexicalischen Sprachstoffes eine grofse Erleichterung gewähren müsse. Die moderne Methodik des lateinischen Elementarunterrichtes wird natürlich derartige Hülfsmittel ohne Weiteres als „Eselsbrücken“ verwerfen, — zum Dank dafür benutzen dann unsere Secundaner und Primaner die wirklichen „Eselsbrücken“ um so eifriger, so dass jüngst sogar in einer vielgelesenen Zeitschrift der Schutz der hohen Polizei gegen dieses Unwesen angerufen wurde, ein Nothschrei, bei dem nur zu bedauern ist, dass nicht mehr wie in den zwanziger Jahren Herr v. Kamptz, der Director des Polizeiministeriums, zugleich mit der Leitung des Unterrichtswesens betraut ist.*) So befremdlich aber auch jene Erleichterungsmethode uns der heutigen Anschau-

*) Auf eine, wie mir scheint, weit zweckmäfsigere Mafsregel um dem allerdings in beklagenswerthem Umfange vorkommenden Gebrauche unerlaubter Hülfsmittel entgegenzuwirken, habe ich im ersten Artikel dieser Aufsätze S. 96—101 (nach der aus Z. f. d. G. 1873 beibehaltenen Paginirung) hingewiesen.

ungsweise gegenüber auf den ersten Blick erscheinen mag, so werden wir doch, je mehr wir über das verborgen liegende Princip jener Schulmänner nachdenken, je mehr wir uns psychologisch die Art der Arbeit klar machen, welche wir dem Schüler zumuthen, indem wir von ihm ein Vergegenwärtigen der gelernten Vocabeln verlangen, desto mehr zugestehen müssen, dass man damals, wenn auch vielleicht nur instinctiv und nach Erfahrungsmaximen, die kindliche Auffassungsweise in dieser Beziehung richtiger als heute verstand. Das Mittel freilich, durch welches man in jenen Büchern bei den Uebersetzungsübungen die eine Kraft des Geistes schonte, um andere desto erfolgreicher anspannen zu können, ist ein sehr mechanisches: die Vocabeln werden einfach auf dem Präsentirteller hingehalten. Den Weg um ein so unpädagogisches Mittel zu einem so pädagogischen Zwecke zu vermeiden, zeigt uns die Natur des „Besinnens.“ Nach einem schönen Bilde Plato's im Theätet gleicht das Gedächtniss einem Taubenkäfig, in welchem man zwar die Tauben für immer im Besitz hat, aber doch nur so, dass man jede Taube, die man in die Hand nehmen will, doch wieder erst innerhalb des Käfigs einfangen muss. So bringt auch der Knabe, wenn er zum ersten Mal seine Vocabeln memorirt, dieselben gleichsam in den grofsen Käfig seines Gedächtnisses, muss aber, sobald er eine dieser Vocabeln gebrauchen will, sie erst innerhalb dieses Behältnisses einfangen. Wie aber bewirkt er das? „Der Geist kann sich“, sagt J. H. Fichte (Psychologie I. § 192), „mit gröfserer oder geringerer Anstrengung auf das Vergessene „„besinnen““, indem er die ganze Vorstellungsreihe zu reproduciren sucht, welcher die einzelne Vorstellung angehört (man besinnt sich auf einen vergessenen Namen, indem man ihn an gleichklingende anreiht, oder auf vergessene Umstände einer Begebenheit, indem man ihren ganzen Zusammenhang reproducirt u. dgl.), oder dadurch, dass ihm Andere die gesammte Vorstellungsreihe wieder vorführen, innerhalb deren ihm das Einzelne nun selbständig einzureihen gelingt („wiedereinfällt“).“ Es ist haher klar, dass einem Knaben eine Vocabel um so geläufiger sein wird, je öfter sie ihm in Vorstellungsreihen begegnet ist. Gesetzt, er könnte, wenn er das oben angeführte Beispiel übersetzen soll, sich nicht darauf besinnen, wie „Wahrheit“ lateinisch heifst, und er hätte früher einmal den Satz gelesen *in vino veritas*, so würde man ihm nicht

ohne weiteres sagen „Wahrheit heifst *veritas*", sondern ihn fragen, „wie hiefs der Satz, den wir gelesen haben: *in vino* —?" Es würde ihm dann, wenn jene Worte wiederholt gelesen und übersetzt waren, die Erinnerung auftauchen, dass er auf *in vino* stets folgen hörte *veritas*, und dass dies dann übersetzt wurde „im Weine liegt Wahrheit". In diesem Falle würde sich also mit den Lautcomplexen „*in vino*" die Lautgruppe „*veritas*" und mit der Gesammtheit dieser Lautgruppen die deutsche Uebersetzung derselben associirt haben. Der Schüler kann durch den mit den Worten „*in vino* —?" gegebenen Wink des Lehrers auf „*veritas* die Wahrheit" gekommen sein, ohne sich dabei etwas gedacht zu haben, und wenn bei der Durchnahme jenes Satzes nicht kurz bemerkt worden war, dass vom Weine angeheiterte Leute gern reden und daher auch leicht ihre Geheimnisse verrathen, so ist allerdings bei einem Sextaner zu vermuthen, dass er mit *in vino veritas* nur Wörter und nicht einen Gedanken reproducirt habe. Aus eben diesem Grunde war er dann aber auch nicht im Stande ohne jene Einhülfe des Lehrers das begehrte Wort aus seinem Gedächtnisse hervorzurufen. Hat er aber damals den Satz wirklich verstanden, dann hat sich ihm nicht blofs mit *in vino* das Wort *veritas* und mit dem Ganzen *in vino veritas* auf mechanischem Wege in Folge häufig wiederholter Uebersetzung „im Weine liegt Wahrheit" associirt, sondern es hat sich auch seine, immerhin noch kindliche Vorstellung von der mit „Wahrheit" bezeichneten Sache verbunden mit der Vorstellung von der Lautgruppe *veritas*. Wenn also bei der dem Schüler obliegenden Aufgabe jenen Satz aus dem Schönbornschen Elementarbuche „sie haben die Wahrheit verhehlt" ins Lateinische zu übersetzen die durch früheres Memoriren bewirkte Vorstellungsreihe der beiden Worte „*veritas* Wahrheit" nicht ausreichte, so konnte ihm noch eine zweite Association zu Hülfe kommen: die zwischen der Vorstellung von der Sache, welche wir mit dem Worte „Wahrheit" bezeichnen, und der Vorstellung des lateinischen Lautbildes *veritas*.*) Bei dem herkömmlichen Verfahren muss der Schüler um den genannten Satz übersetzen zu können — wenn er nicht etwa in ganz mecha-

*) Vergl. die graphische Veranschaulichung dieser psychologischen Verhältnisse im zweiten Artikel S. 11—13.

nischer Weise nachschlagen soll — das Derivatum *veritas* ebenso wie das Primitivum *verus, a, um* memorirt haben. Will man also den, wie ich glaube gezeigt zu haben, sehr bedeutenden Vortheil, dass rein gedächtnissmäfsig nur die Primitiva (und von Derivatis nur einzelne grammatisch besonders wichtige) erlernt zu werden brauchen, dem Schüler wirklich zuwenden, so ergibt sich aus dem Obigen der Grundsatz: Um dem Schüler beim Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische die Arbeit in Bezug auf das Herbeischaffen der Vocabeln nicht unnöthig zu erschweren, sind hierzu Sätze mit Derivatis erst dann zu verwenden, wenn eine ausgedehnte lateinische Lectüre mit methodischer Aneignung zahlreicher Derivata vorangegangen ist. Der Sextaner, welcher zu Anfang des Schuljahrs einen Satz, in dem das Wort „Freundschaft" vorkommt, zu übersetzen hat, muss *amicitia* memorirt haben; der aber, welchem diese Aufgabe erst gegen Schluss des Cursus gestellt wird, hat ohne Zweifel nicht nur dieses Wort selbst bereits mehrere Male lateinisch gelesen, sondern aufserdem auch *amicus, amica, inimicus, inimicitia, amo, amor, amoenus, amabilis* und besitzt in Folge dessen, wenn die Vocabel-Aneignung einigermafsen sachgemäfs getrieben worden ist, eine ganze Fülle von Vorstellungsreihen, mittelst deren er das ihm augenblicklich vielleicht nicht gegenwärtige Wort sich vor die Seele rufen kann.

Nicht anders aber als mit den Worten steht es mit den grammatischen Formen. Sehr richtig sagt Lattmann*): „Wenn man an die eben erlernten Formen sogleich auch Exercitien knüpft, in denen die Schüler die so mannigfaltigen Formen vom Deutschen in das Lateinische übertragen sollen, so ist das ein Sprung, welcher psychologisch nicht zu rechtfertigen ist. Und eben deshalb, weil dieser Schritt ein unnatürlich grofser ist, muss er durch aine Ueberzahl von Beispielen forcirt werden." Nur zum Theil aber kann ich zustimmen, wenn Lattmann dann fortfährt: „Der erste natürliche Schritt nach Ernung der Verbalformen ist, dass der Schüler geübt werde, dieselben bei der Lectüre sicher zu erkennen und ihre Bedeutung

*) Zur Methodik des grammatischen Unterrichts im Lateinischen und Deutschen. Göttingen 1866, S. 43.

klar zu erfassen. Wenn das eine Zeitlang geschehen ist, so bedarf es später für den zweiten Schritt, dass er die Formen selbst bilde, weit weniger Uebungen." Richtig in dieser Behauptung ist ohne Zweifel, dass das Erkennen der Formen erst längere Zeit an lateinischer Lectüre zu üben ist, ehe man dazu übergeht die Anwendung der Formen beim Uebertragen deutscher Sätze in das Lateinische zu verlangen; daraus folgt aber noch keineswegs, dass auch das Selbstbilden einzelner Formen so lange hinausgeschoben werden müsse. Beide Uebungen, das Erkennen der Formen in lateinischen Sätzen und das selbständige Reproduciren einzelner Theile der Paradigmen, müssen vielmehr gleichzeitig als Vorbereitung zu dem späteren Uebersetzen ganzer Sätze in das Lateinische getrieben werden. Die erste dieser beiden Uebungen empfiehlt sich deshalb, weil dem Schüler eine Form natürlich um so geläufiger wird, in je verschiedeneren Verbindungen sie ihm begegnet ist. „Die Kraft der Wiederholung", sagt Deinhardt *) „besteht nicht sowohl darin, dass ich denselben Eindruck einer Sache zu verschiedenen Zeiten immer wieder in mein Bewusstsein aufnehme, sondern vielmehr darin, dass ich ein und dieselbe Sache in den verschiedenartigsten Situationen beobachte und sie in allen noch so verschiedenen Beziehungen als eine und dieselbe erkenne. Hierdurch nämlich bringe ich sie in Verbindung mit vielen andern Dingen, streife ihr das Vereinzelte und Isolirte ab, und mache sie gleichsam zu einem Centrum, von welchem viele Strahlen ausgehen, ohne dass durch diese Bewegung das einfache und mit sich identische Centrum verloren ginge." Da es nun aber schon an sich, wie allgemein anerkannt wird, leichter ist aus einer fremden Sprache in die Muttersprache zu übersetzen als aus dieser in jene, und da aufserdem bei Anwendung der von mir im zweiten Artikel S. 10 und im dritten Artikel S. 6 vorgeschlagenen und begründeten Methode das Lateinische zunächst von dem Lehrer dem Schüler vorzuübersetzen ist, so leuchtet ein, dass die Vorstellungs-Associationen, welche man durch das Vorführen von Sätzen bewirken will, um das Behalten der Formen zu unterstützen, sehr viel rascher und leichter beim Uebersetzen aus dem Lateinischen als

*) In Schmid's pädag. Encykl. s. v. Gedächtniss II, S. 592.

bei dem in das Lateinische hergestellt werden. Wer dreifsig oder vierzig Mal z. B. einen lateinischen *Coniunctivus praesentis* übersetzt und die Bedeutung desselben aus dem Zusammenhang erkannt hat, reproducirt offenbar, wenn aus der dreigliedrigen Vorstellungs-Reihe, der lateinischen Form, dem durch sie bezeichneten Sachverhältnisse und der dasselbe ausdrückenden deutschen Form eines der drei Glieder ihm entgegentritt mit gröfserer Leichtigkeit die beiden übrigen, als derjenige, welcher nur vielleicht fünf oder sechs Fälle dieser Art aus der lateinischen Lectüre kennen gelernt hat. Lässt man daher den Schüler sofort nachdem er die betreffenden Paradigmen gelernt und sie in einer sehr spärlichen lateinischen Lectüre nur eben veranschaulicht gefunden hat, deutsche Sätze in das Lateinische übersetzen, so muthet man ihm mit jedem flectirbaren Worte jedes Satzes eine Arbeit zu, die nach Absolvirung einer umfangreicheren lateinischen Lectüre eine vielleicht fünffach kleinere sein würde. Zu diesem Erkennen der Formen in lateinischen Sätzen muss aber auf jener Zwischenstufe nach dem Erlernen des Paradigmas und vor der Anwendung der Formen beim Uebersetzen ganzer Sätze in das Lateinische zweitens noch jenes Nachbilden isolirter Formen nach dem Muster des gelernten Paradigmas hinzutreten. Denn es ist eine durchaus irrthümliche Voraussetzung, wenn man glaubt, nur beim Uebersetzen ganzer Sätze dürfe man den Schüler lateinische Formen bilden lassen. Dieser während der Mitte unseres Jahrhunderts allem Anscheine nach weit verbreitete Grundsatz beruht offenbar auf einer Schlussfolgerung, deren erstes Glied ebenso richtig, wie das zweite unrichtig ist. Hervorgegangen ist derselbe ohne Zweifel aus einer Reaction gegen das mechanische Paradigmen-Lernen und -Einüben, das, wie aus den oben citirten Worten Jacobs' und aus der gleichfalls erwähnten Schilderung Scheibert's zu ersehen, im Anfange dieses Jahrhunderts beim Beginn des lateinischen Elementarunterrichts da, wo nicht etwa Bücher wie das von Speccius u. ähnl. eingeführt waren, Wochen und Monate lang ausschliefslich getrieben wurde. „Die Schüler der ersten Unterrichtsstufe", sagt von der damaligen Methode Scheibert a. a. O., „hatten in der Hand zunächst eine Grammatik, aus der sie hinter einander die Declination, Genus-, Comparations-Re-

geln mit ihren Ausnahmen, *sum*, die vier regelmäfsigen Conjugationen und *possum* und *fero* und die Zahlwörter und Präpositionen lernten. Das Schreiben bestand lediglich im Decliniren und Conjugiren in den mannigfaltigsten Manieren. Mit diesem Apparate betraten sie auf der folgenden Stufe das Gebiet des Lesebuchs." Obwohl also diese mechanische Behandlung nur auf das erste Stadium des Elementarunterrichtes beschränkt war, so musste sie doch auch in dieser geringen Ausdehnung bei einer tieferen Auffassung der Sprache und des Sprachunterrichtes auf Widerspruch stofsen. Schon Friedrich Jacobs sprach, wie wir sahen, 1808 die Forderung aus, dass man bereits nach vier bis sechs Wochen mit der Lectüre beginnen müsse. Diese Anschauungsweise kam in den nächsten Decennien mehr und mehr zur Geltung und empfing einen besonderen Impuls ohne Zweifel durch die bekannten Schriften Karl Ferdinand Becker's, „Der Organismus der Sprache" Frankfurt a. M. 1827 und „Ueber die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache" Frankfurt a. M. 1833. Den Einfluss dieser Schriften lässt deutlich das 1835, also zwei Jahre nach der zuletzt genannten Schrift erschienene lateinische Lesebuch von Schönborn erkennen. Dieser bemerkt in der Vorrede: „Um bei diesem Unterrichte mechanisches Auswendiglernen und einseitige Beschäftigung des Gedächtnisses zu vermeiden, ist die Einrichtung getroffen, dass die erlernten grammatischen Formen stets bald möglichst zum Uebersetzen kleinerer Sätze angewendet werden. Zu diesem Zwecke aber liefs sich kein passendes Buch auffinden, denn bei mehreren u. s. w. . . . .; andere Bücher gaben einen grofsen Theil der hierher gehörigen Uebungen in einzelnen aus dem Satze herausgenommenen Wörtern und Worten, wogegen die geistvolle Auseinandersetzung Beckers (über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache) Jeden warnen sollte; noch andere u. s. w." Nachher heifst es noch einmal: „Dass sogleich von Anfang an dem Schüler Uebersetzen vollständiger Sätze zugemuthet wird, bedarf nach der Erörterung Beckers keiner weiteren Rechtfertigung." Von sehr nachtheiliger Folge aber für die Methode des lateinischen Elementarunterrichtes wurde diese Becker'sche Richtung dadurch, dass man es unterliefs bei dem mit vollem Rechte geforderten „Uebersetzen vollständiger Sätze"

einen Unterschied zu machen zwischen dem Uebersetzen aus dem Lateinischen und dem in das Lateinische. Es ist in hohem Grade bezeichnend, dass die sechs Seiten lange Vorrede Schönborns mit keinem Worte dieses tiefgreifenden Unterschiedes gedenkt, und nicht minder, dass das Buch, obwohl es in jedem Paragraphen lateinische und deutsche Sätze enthält und am Ende sowohl mit einem deutsch-lateinischen als lateinisch-deutschen Wörterverzeichnis versehen ist, also nach heutigem Sprachgebrauch nur ein lateinisches „Uebungsbuch" genannt werden könnte, dennoch den Titel führt „Lateinisches Lesebuch zur Einübung der lateinischen Formenlehre". Nun kann man freilich Formen einüben sowohl beim Lesen lateinischer Sätze als beim Uebersetzen deutscher in das Lateinische. Diese beiden Thätigkeiten sind aber zwei sehr verschiedene Dinge. „Um *boni homines amant virtutem* richtig ins Deutsche zu übersetzen", sagt sehr richtig Schmid a. a. O. „brauchen die Schüler blofs die Bedeutung der Wörter an sich zu wissen, mit der Bedeutung der Formen und mit der Construction dürfen sie fast unbekannt sein, sie errathen dennoch aus dem Inhalt der Worte den Sinn des Satzes und sprechen diesen, wenn sie ihre Muttersprache können, in richtigem Deutsch aus." Mit anderen Worten: Beim Uebersetzen aus dem Lateinischen reicht, sobald die Vocabeln bekannt sind, auch eine dunkle Erinnerung an die Bedeutung der grammatischen Formen aus, um den Sinn des Satzes zu ermitteln; ist derselbe aber gefunden, so wird es dem Schüler auch nicht schwer ihn deutsch auszudrücken, weil mit den Gedankenverhältnissen die entsprechenden Sprachformen der Muttersprache associirt sind. Ganz anders liegt die Sache beim Uebersetzen in das Lateinische. Auch wenn dem Schüler die Vocabeln bekannt sind und der Sinn des Satzes klar vor der Seele steht, vermag er noch nicht ohne Weiteres die lateinischen Formen zu bilden, weil diese nicht wie die deutschen mit den bezüglichen Gedankenverhältnissen unmittelbar verknüpft sind. Für die ganze Behandlung des lateinischen Elementarunterrichtes ist es also von der gröfsten Wichtigkeit den bei der Einführung jener Methode nicht hinreichend gewürdigten Satz festzuhalten: Die Denkformen sind mit den deutschen Sprachformen durch den Gebrauch der Muttersprache associirt, mit den lateinischen aber nur mittelst der

durch den Unterricht gewährten Bindeglieder. Mit der Vorstellung „sie lieben" ist dem Knaben gleichzeitig auch der deutsche Ausdruck dafür gegeben, den lateinischen findet er nur, wenn er „sich darauf besinnt". Richtig war also bei jener Forderung, dem Schüler die grammatischen Formen im Satze vorzuführen der Grundgedanke, dass die Casus-, Tempus- und Modus-Formen nur aus ihrem Verhältnisse zum Satze erkannt werden können; richtig war ferner die daraus gezogene Schlussfolgerung: „Also muss der Schüler die grammatischen Formen nicht blofs aus dem Paradigma, sondern auch aus lateinischen Sätzen kennen lernen." Unrichtig aber war der andere aus jenem Grundgedanken abgeleitete Schluss: „Folglich muss der Schüler jene Formen gleichzeitig auch mittelst Uebersetzen deutscher Sätze selbständig anwenden." Diesen Irrthum hat, wie gezeigt, Lattmann richtig aufgedeckt, aber auch er ist, wie es scheint, durch jenen richtigen Grundgedanken, dass der Sinn der Formen dem Schüler durch ihr Vorkommen in Sätzen verständlich gemacht werden muss, zu einer unrichtigen Schlussfolgerung verleitet worden. Er bekämpft nämlich jene falsche Methode das eine Mal mit dem Satze: „Wenn man aber an die eben erlernten Formen sogleich auch Exercitien knüpft, in denen die Schüler die so mannigfaltigen Formen vom Deutschen in das Lateinische übertragen sollen, so ist das ein Sprung u. s. w.", wenige Zeilen vorher aber mit den Worten: „Auf diesem Standpunkte des Wissens [dass die Schüler die bei der Lectüre vorkommenden Verbalformen erkennen können] soll man den Schüler erst sicher und heimisch werden lassen, bevor man die weit schwierigere Forderung an ihn stellt, die zahlreichen und mannigfaltigen Verbalformen selbst zu bilden." Das Bilden isolirter Formen und das Anwenden der Formen beim Uebersetzen deutscher Sätze wird also hier mehr oder weniger als ein und dieselbe Art geistiger Anstrengung angesehen. Es ist aber für die Methode des lateinischen Elementarunterrichtes von der höchsten Bedeutung, dass man sich den Unterschied beider Functionen vollkommen klar macht. Um nur den einen oben aus Schönborn angeführten sehr einfachen Satz zu übersetzen, muss der Knabe, welcher eben die Paradigmen der drei ersten Declinationen, des Verbums *sum* und der ersten Conjuga-

tion gelernt hat, zwei verschiedene Casus aus zwei verschiedenen Declinationen (*feminas* und *puellas* einerseits, *veritatem* andererseits) und zwei Verbalformen der ersten Conjugation aus verschiedenen Temporibus (*interrogaveras* und *dissimulaverunt*) bilden, Aufgaben, von denen jede innerhalb des ihr gebührenden Rahmens vorgenommen für den Knaben etwas sehr bildendes haben würde, die aber in dieser Buntheit zusammengedrängt den Anfänger nur allzu leicht zu Uebereilungen verleiten. Denn wie ruft der Knabe, welcher eben die Paradigmen gelernt hat, einzelne aus demselben herausgegriffene Formen sich in das Gedächtniss zurück? Doch ohne Zweifel wiederum nach dem erwähnten psychologischen Gesetze, nach welchem man sich überhaupt „besinnt“: Einzelne Vorstellungen werden reproducirt, indem man die sie umschliefsenden Vorstellungsreihen sich vor die Seele ruft und aus diesen Reihen dann die gewünschten Einzelvorstellungen heraussucht. In einer Abiturienten-Prüfung an einem norddeutschen Gymnasium antwortete vor etwa fünfzehn Jahren einmal Einer der Examinanden auf die beim Geschichts-Examen von dem Regierungs-Commissarius wider Erwarten gestellte Frage nach den Generalen unter Friedrich dem Grofsen in der Weise, dass er den von den schlesischen Kriegen handelnden Passus aus Pütz' Compendium aufzusagen begann. Durch eine Erinnerung an die vorgelegte Frage unterbrochen gab er, ohne sich in seinem Hersagen irre machen zu lassen die psychologisch äufserst belehrende, ihm selbst aber sehr verhängnissvolle Antwort: „Ich werde wohl d'ran kommen.“ So gerechtfertigt es war in dieser Aeufserung ein Kennzeichen mangelnder Reife zu finden, so lässt sich andererseits doch nicht leugnen, dass einem jeden „Besinnen” die gleiche Voraussetzung, dass man „wohl daran kommen werde“ zu Grunde liege. Wir überfliegen im Geist den ganzen Zusammenhang, um aus ihm die Einzelheit herauszugreifen und nur darin unterscheidet sich dabei der Geübte von dem Ungeübten, der Gebildete von dem Ungebildeten, dass jene mit der gröfsten Schnelligkeit den Blick des Geistes über das betreffende Feld des Bewusstseins schweifen lassen, um wie der Stofsgeier auf die Beute sich hinab zu stürzen, der elementare Denker aber alle Einzelheiten in ihrer ganzen Breite sich vergegenwärtigen muss. Bekannt ist ja das Mittel, einen stumpfsinnigen Zeu-

gen, welcher die Detailfragen des Richters zu beantworten nicht im Stande ist, zur zusammenhängenden Erzählung zu veranlassen und ihn so an die einzelnen Punkte der Begebenheiten hinzuführen. Wenn aber selbst Erwachsene noch oft eine solche Langsamkeit der Denk-Operationen verrathen, so wird man bei einem Knaben, welcher vor wenigen Tagen oder Wochen ein ihm völlig neues und fremdartiges Paradigma gelernt hat, nicht erwarten dürfen, dass er ohne eine beinahe noch ganz im Bewusstsein vollzogene Reproduction der in der betreffenden Vorstellungsreihe vorangehenden Einzelheiten seine grammatischen Formen finde. Hat er heute *amo*, *amas* u. s. w. gelernt, so kann er morgen die Frage nach „sie lieben" gar nicht anders beantworten, als indem er, mit der Erwartung „ich werde wohl d'ran kommen" anfängt *amo*, *amas*, *amat* u. s. w. Er muss also für jede Form im Satze zunächst stets gleichsam den *princeps* der betreffenden Formenreihe aufsuchen, und die bekannte häufige Antwort der Kinder, wenn sie etwas Memorirtes aufsagen sollen; „ich weiſs nicht, wie es anfängt," zeigt, dass dieser Theil der Arbeit der schwierigste ist. Und hier liegt eben jener fundamentale Unterschied zwischen dem auf die isolirten Formen sich beschränkenden methodischen Einüben der Formen und dem Anwenden denselben innerhalb eines Satzes. Wenn ich zur Einübung des Paradigmas *mensa* ein anderes Beispiel, etwa *uva* vorlege und nun die verschiedensten Kreuz- und Quer-Fragen stelle, so bewegt sich der Geist des Knaben doch stets innerhalb derselben Vorstellungsreihe. Dieser Aufgabe fühlt sich der Schüler gewachsen und eben deshalb macht sie ihm die gröſste Freude. Wenn er aber auch nur jenen einfachen Satz: „Du hattest die Frauen und Mädchen gefragt, sie haben aber die Wahrheit verhehlt" übersetzen soll, so muss er vier oder wenn man will fünf Mal sich fragen, „wie es anfängt", und sich im Stillen die betreffende Formenreihe hersagen; das Gefühl, dass der Abschluss dieser stillen Denk-Operation, die laute Antwort, mit Ungeduld erwartet wird, verleitet ihn nicht selten zu Gedanken-Sprüngen, denen die Kräfte noch nicht gewachsen sind, und in Folge dessen zu Fehlern — und jeder Fehler ist nicht bloſs für ihn selbst entmuthigend, sondern zugleich wie ein böser Kobold, der unter die Knabenschaar fährt. Denn da die falsche Form eine neue noch nicht gehörte Lautgruppe dem Ohre zuführt,

so macht sie einen tieferen Eindruck, als die oft gehörte richtige Form und wird in Folge dessen unwillkürlich auch mit Vorliebe reproducirt.*) Will man also beim Einüben der Formen einen methodischen Stufengang zur Anwendung bringen, so muss der doppelten Arbeit die einfache vorausgehen. Ehe dem Knaben zugemuthet wird innerhalb eines Satzes sich erstens eine ganze Anzahl von Vorstellungsreihen selbständig vor die Seele zu rufen und zweitens in den gefundenen Reihen wiederum die betreffenden Einzel-Vorstellungen zu suchen, muss er es gelernt haben diese letztere Arbeit innerhalb einer ihm angegebenen Vorstellungsreihe zu vollziehen. Wie etwa ein Verwaltungsbeamter, welcher im Laufe einer Woche vielleicht vierzig oder fünfzig Angelegenheiten aus den verschiedensten Orten der Provinz zu bearbeiten hat, diejenigen Gegenstände, deren Material in ein und demselben Acten-Bündel vereinigt ist, hinter einander absolviren wird, um nicht genöthigt zu sein in buntestem Wechsel heute dieses, morgen jenes und am dritten Tage vielleicht wieder das erste Convolut sich aus der Registratur auf seinen Arbeitstisch legen zu lassen, so wird auch der methodisch verfahrende Lehrer, wenn mehrere Paradigmen gelernt sind und nun zum Abfragen einzelner Formen übergegangen wird, nicht sogleich jene später durchaus gerechtfertigte und nothwendige Uebung vornehmen in bunter Reihe Formen bald aus diesem bald aus jenem Paradigma herauszugreifen, sondern er wird die Wahl der Fragen jedes Mal auf das Gebiet je eines Paradigmas beschränken, damit der Schüler zunächst lerne mit vollkommener Sicherheit aus einer in den Vordergrund seines Bewusstseins gerückten Vorstellungsreihe die geforderte Einzel-Vorstellung herauszufinden, ehe ihm die schwierigere, aus zwei Aufgaben bestehende Arbeit zugemuthet wird erstens die richtige Vorstellungsreihe zu reproduciren und zweitens innerhalb derselben die richtige Einzel-Vorstellung. Denn wie bei dem Lesen eines Satzes jedes Mal zwar nur das eine Wort, auf welches in der einen Secunde der Blick des physischen Auges fällt, in der hellsten Beleuchtung vor dem Auge des Geistes steht, die übrigen Worte des Satzes aber keineswegs wie alle übrigen dem Leser aus seiner Sprache bekannten Worte im dunkeln Hin-

---

*) Vgl. Vorrede zu meiner Wortkunde, Cursus III, S. XI.

tergrunde des Bewusstseins ruhen, sondern in halber Beleuchtung den Vordergrund bilden, aus welchem die im hellsten Lichte strahlende Einzelheit sich abhebt, so müssen für den Knaben, welcher z. B. nach „den Tischen“ gefragt wird, die übrigen Formen des Paradigmas *mensa* jenen halb beleuchteten Vordergrund bilden, innerhalb dessen *mensis* zu finden ihm dann nicht schwer fällt. Aus diesem Grunde erscheint es mir sehr zweckmäfsig auch bei dem Uebersetzen aus dem Lateinischen jedesmal, wenn zu befürchten ist, dass der Schüler eine Form nicht mit voller Sicherheit erkannt habe, die ganze Reihe, welcher dieselbe angehört, durchflectiren zu lassen. Denn obwohl ich auch für die unteren Classen in Bezug auf die Behandlung der Lectüre an dem Principe festhalte, welches für die mittleren und oberen Classen unzweifelhaft richtig ist, soviel auch in der Praxis dagegen gefehlt werden mag, dass nämlich alle Bemerkungen und Fragen, welche nicht zum Verständniss des Autors nöthig sind, unbedingt ausgeschlossen werden müssen, so scheint mir dennoch jenes an das Lesen lateinischer Sätze und Lesestücke sich anschliefsende Abfragen der zu jenen noch halb errathenen Formen gehörigen Flexionsreihen vollkommen gerechtfertigt. Denn nur scheinbar widerstreitet ein solches Verfahren jenem für die Schule mafsgebenden Interpretations-Principe: Da der in der Formenlehre noch unsichere Schüler oft eine Form nur dann sicher erkennt, wenn er die ganze Kette, der sie als Glied angehört, sich ins Bewusstsein gerufen hat, so ist das Abfragen dieser ganzen Kette recht eigentlich zum Verständniss nöthig. Wird aber in dieser Weise mit Strenge darauf gehalten, dass beim Lesen lateinischer Sätze jede Form wirklich erkannt und nicht gerathen wird, wird jedesmal, wenn ein lateinischer Satz übersetzt worden ist, zur Probe in Bezug auf diese oder jene Form gefragt: „Worin steht —?“, so ist damit die Gefahr der Oberflächlichkeit, welcher man durch die Forderung eines frühzeitigen ausgedehnten Uebersetzens in das Lateinische entgegenzuwirken suchte, in einer psychologisch weit richtigeren Weise beseitigt. Als Resultat dieser Erörterung glaube ich daher den Satz aufstellen zu dürfen: Ehe dem Schüler zugemuthet wird behufs Uebersetzen deutscher Sätze in das Lateinische in bunter Mannigfaltigkeit lateinische Flexionsformen zu bilden, muss

derselbe längere Zeit hindurch sowohl im Erkennen der Formen bei der lateinischen Lectüre als auch im selbständigen Bilden einzelner, grammatisch gleichartiger Formen geübt werden.

Die beiden bis hierher von mir entwickelten Einwände gegen das in diesem Jahrhundert allmählich üblich gewordene Verfahren bereits auf der untersten Stufe des lateinischen Unterrichts in ausgedehnter Weise aus dem Deutschen in das Lateinische übersetzen zu lassen, haben solche Sätze, in welchem dem Schüler syntactische Schwierigkeiten entgegentreten, vorläufig noch unberücksichtigt gelassen. Sie suchten vielmehr zu zeigen, dass auch dann, wenn der Schüler wie z. B. bei dem Satze „der Lehrer hätte den Schüler gelobt, wenn er fleifsig gewesen wäre“ das Deutsche Wort für Wort in das Lateinische übertragen kann, weil die grammatischen Verhältnisse auch durch die deutschen Formen scharf ausgeprägt sind, dennoch die Rücksicht auf die zweckmäfsigste Art des Erlernens und Aneignens sowohl der Vocabeln als der Formen es rathsam erscheinen lässt, jenen Uebungen eine ausgedehntere lateinische Lectüre vorauszuschicken. Auf ein ganz anderes Gebiet aber werden wir versetzt, sobald die richtige lateinische Form nicht durch einfache Uebertragung des deutschen Wortes, sondern nur durch grammatische Ueberlegung gewonnen werden kann. Hat der Schüler „ich sehe das Feld“ richtig übersetzt, so ist das eine höhere Leistung, als wenn er „ich sehe den Garten“ ohne Fehler wiedergegeben hat, denn nur wenn er sich sagte, dass „das Feld“ in jenem Satze Object sei, vermied er das ihm näher liegende falsche *campus*. So einfach wie in diesem Falle aber tritt das syntactische Verhältniss bei einer grofsen Anzahl der für Sexta und Quinta bestimmten Uebungssätze keineswegs dem Schüler entgegen. In dem Schönborn'schen Buche z. B. verfolgt die ganze erste Abtheilung des zweiten Cursus gradezu den Zweck durch zahlreiche deutsche Uebungsbeispiele, welche jedesmal den lateinischen folgen, den Schüler in die Syntax und zwar zum Theil in recht schwierige Gebiete derselben einzuführen. Geht man diese für Quinta bestimmten „grammatischen Vorübungen“ Schönborns und andere ähnliche Bücher durch, so drängt sich unwillkürlich die Frage auf, was denn der Quartaner und Tertianer in Bezug auf das Uebersetzen in das Lateinische

hinzulernen soll, wenn bereits der Quintaner nicht nur Sätze mit dem acc. c. inf. und abl. abs., sondern auch mit *vereor ne*, mit *num*, *an*, *persuadeo*, *medeor*, *utor*, *fruor*, *pudet me*, *civium interest* und *mea interest* u. s. w. aus dem Deutschen in das Lateinische übersetzen muss. Will man also über die bei dem lateinischen Elementarunterricht zu beobachtenden Principien ins Klare kommen, so muss vor Allem die Frage beantwortet werden, bis zu welchem Grade von einem Sextaner und Quintaner die Anwendung syntactischer Regeln zu verlangen sei.

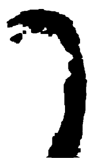
Wenn irgendwo, so hat hier die empirische Psychologie eine entscheidende Stimme. Ich werde daher zunächst das Urtheil Scheibert's anführen, welcher auf Grund psychologischer Erwägungen und ausgedehnter Beobachtungen in dem oben erwähnten Aufsatze (a. a. O. S. 135) sich folgender Mafsen ausspricht: „In dem Knabenalter tritt durchaus noch das Reflections-Vermögen zurück, und es ist in amtlichen Verordnungen auf diesen Seelenzustand hingewiesen: doch bei Licht besehen, nehmen die Uebungen dieses Vermögen gar sehr in Anspruch, denn sie lenken dasselbe nicht etwa auf Erfahrungs- oder Realzustände, sondern auf die dem Sprachgebrauche durch Reflection abgewonnenen Sprachgesetze.“ Mit dem Worte „Uebungen“ bezeichnet Scheibert in seinem Aufsatze, um den schleppenden Ausdruck zu vermeiden, Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische, während er unter „Uebersetzungen“ die aus dem Lateinischen ins Deutsche versteht. Ich werde, da diese Bezeichnungen dem Missverständnisse ausgesetzt sind, der Kürze wegen die Uebersetzungen in die Muttersprache „Her-Uebersetzungen“, die aus der Muttersprache „Hin-Uebersetzungen“ nennen*). „Aus Anschauungen durchs Auge oder Ohr“, fährt Scheibert fort, „nimmt dies

*) Die in Würtemberg üblichen Ausdrücke „Exponiren“ und „Componiren sind zwar in so fern nicht unpassend gewählt, als beim Uebersetzen in die Muttersprache das Auseinanderlösen des lateinischen Satzgefüges schwieriger ist, als das Wiederzusammenfügen der gefundenen einzelnen deutschen Wörter, während bei dem Uebersetzen in das Lateinische das entgegengesetzte Verhältniss Statt findet, aber andererseits verleiten sie doch allzuleicht zu dem, wie sich weiter unten zeigen wird, folgenschweren Irrthum, dass bei dem Uebersetzen in die Muttersprache eine componirende Thätigkeit überhaupt nicht Statt finde.

Alter Stoff an und arbeitet in ihm geistig nach Analogieen; von diesen Uebungen [Hin-Uebersetzungen] muss man eher sagen, dass sie den Sinn für ein naives Sprachenaufnehmen stören, indem sie das Auge von dem Sprachinhalt gleichsam ab und hauptsächlich auf das innere Band ihrer Gliederung hinlenken, und statt der Arbeit nach Analogien die nach Regeln und Gesetzen in den Vordergrund stellen. Ist es denn in der That beim Anhören dieses Unterrichtes nicht so, als ob die Schüler die lat. Sprache nicht schauen und lernen, sondern sie sich nach Regeln selber machen sollten? Denn selbst der Uebersetzungsstoff [Her-Uebersetzungsstoff] wird ihnen unter der grammatischen Leuchte vorgeführt, oder, man verzeihe den Ausdruck, als Docht in dieser Studirlampe der Grammatik eingezogen und angezündet. So wenig aber das Zerpflücken und Beschreiben der Pflanze nach ihren einzelnen Theilen behufs Einordnung ins System ein anschauliches Bild der Pflanze zu geben vermag, so wenig trägt dieses Grammatik-Ueben zur Sprachaneignung bei. Nachahmen und Nachbilden ist das vorzüglichste Thätigkeits-Motiv in diesem Alter, und reicht auch noch in späteres Alter und zu höheren Bildungsstufen hinauf; die Uebungen [Hin-Uebersetzungen] haben aber diesen Charakter gar nicht, finden dazu auch nichts vor, vielmehr wird um ihretwillen der Uebersetzungs- und Lesestoff in so geringen Dosen und so tropfenweise gegeben, dass die reiche Sprachanschauung gar nicht gewonnen werden kann, welche zur Nachahmung reizen, oder an die sich der Trieb auch nur anlehnen könnte. Dass die durch sie zusammengebrockten lat. Sätze dies nicht, wohl eher das Entgegengesetzte leisten, dürfte wohl eben nicht bestritten werden.“

Wenn ein Mann, der zu dem von ihm erwähnten „Anhören des Unterrichts“ die reichlichste Gelegenheit hatte — nach einer beiläufig gegebenen Notiz im Päd. Archiv 1875 S. 12 ist Scheibert, nachdem er 15 Jahre als Gymnasiallehrer gewirkt, 15 Jahre Realschuldirector und 18 Jahre Provinzial-Schulrath gewesen — eine methodologische Ansicht ausspricht, welche mit einem theoretisch allgemein anerkannten psychologischen Satze vollkommen übereinstimmt, von der herrschenden Praxis aber entschieden ab-

weicht, so dürfte in jenen Aeufserungen für jeden nicht blindlings dem Hergebrachten folgenden Schulmann eine dringende Mahnung liegen die zum Beweise herangezogene Lehre der Psychologie in ihrer Anwendung auf die Schule sich durch eine eingehendere Prüfung zu vergegenwärtigen. Wie gewinnt, fragen wir, der Knabe die Kenntniss der syntactischen Verhältnisse, welche er beim Uebersetzen zum Ausdruck bringen soll? Wie lernt er — um eines der einfachsten Beispiele zu wählen —, was ein Object sei? Woher weifs er zunächst in der eigenen Muttersprache, dass er z. B. zu sagen hat: „ich betrüge dich", dagegen „ich begegne dir"? Das Letztere offenbar nur daher, weil er wiederholt das Wort in dieser Construction gehört hat, das Erstere vielleicht aus demselben Grunde, vielleicht aber auch, weil ihm eine Reihe anderer mit „be-" gebildeter Transitiva vorgekommen sind. Er hat vielleicht gehört: „ich habe den neuen Garten besehen", „er hat mich belogen" u. s. w. und gebraucht unter dem Einfluss dieser Analogie sogar dann, wenn er bis dahin das Wort selbst noch nicht mit einem Objecte gehört haben sollte, sondern etwa nur in Verbindungen wie „Lügen und Betrügen sind hässliche Dinge" u. drgl., doch unwillkürlich die richtige Construction, wenn er ausdrücken will, dass Jemand zum Schaden eines Anderen betrogen hat. Er fühlt, dass man sagt „er betrügt dich", obgleich der ihm vorschwebende Gedanke ihn vielleicht zu der intransitiven Construction wie in „er schadet dir" verleiten möchte. Er spricht also richtig nicht etwa, weil ihm irgend eine Regel bekannt wäre, die er mit Bewusstsein anwendete, sondern lediglich deshalb, weil eine grofse Anzahl analoger Fälle ihm das richtige Gefühl eingegeben haben. Die Macht der Analogie zeigt sich ja in der Sprache an zahllosen Beispielen: *amabamini* mit der Endung des *nom. plur.* eines Participiums auf — *minus,* — *μενος* nur entstanden durch Angleichung an *amamini*; „ich begegne dich" wie zuweilen neuhochdeutsch gesagt wird (Weigand, deutsches Wörterbuch s. v. begegnen) statt „ich begegne dir", offenbar unter Einwirkung jener Transitiva mit der Vorsilbe „be-"; „der Stock hat sich verhangen" sagte einst mein Knabe im Alter von drei bis vier Jahren, als er ein Stück Holz in einen Fluss geworfen hatte, und dieses an einem aus dem Wasser hervorstehenden Gestrüpp hängen blieb,



und doch hatte er natürlich ein „ver —“ in dieser Bedeutung nur bei anderen Verbis gehört. Es ist bekannt, dass nur durch diese gewaltige Hülfe der Analogie den Kindern in dem Zeitraum von wenigen Jahren das Erlernen der Muttersprache mit all ihren unzähligen Einzelheiten möglich wird. Wenn aber hier die Analogie so erstaunenswerthe Wirkungen hat, warum sollen wir ihre Hülfe bei dem Erlernen einer fremden Sprache verschmähen? Wer fünfzig Mal in der Lectüre *sequor* mit dem Accusativ verbunden gesehen hat, wird, wenn er dann zum ersten Mal ein deutsches „er folgte mir“ zu übersetzen hat, sobald er *sequor* in den Mund nimmt ganz ähnlich unter dem Einfluss der Analogie jener fünfzig Fälle stehen, wie das Kind, welches sich anschickt zum ersten Mal das Wort „betrügen“ mit einem abhängigen Substantivum zu verbinden, unwillkürlich an jene übrigen mit „be-“ gebildeten Transitiva erinnert wird. Verführerisch sucht dort das deutsche „er folgte mir“, hier der vorschwebende Sinn „er schadet mir“ von dem durch die Analogie gewiesenen richtigen Wege abzulenken, aber, je stattlicher die Reihe der Einzelfälle ist, auf welche die Macht der Analogie sich stützt, um so wuchtiger und unausweichlicher wird der Stofs sein, mit dem sie alle Nebenwirkungen überwindet. Mit der gröfsten Leichtigkeit aber wird sich, sobald man dieses naturgemäfse Lehrverfahren einschlägt und dem Uebersetzen in das Lateinische eine ausgedehnte lateinische Lectüre voranschickt, aus einem solchen Sprachgefühle die nöthige Spracherkenntniss entwickeln. Schon jetzt wird ja von verschiedenen Seiten her darauf gedrungen, dass man auf dem Wege der Induction die Schüler zur Kenntniss und Anwendung der Sprachregeln führen solle, und mit besonderem Nachdrucke ist diese Forderung bekanntlich von dem Verfasser des Buches über nationale Erziehung aufgestellt worden. „Hat der Schüler die elementare Formenlehre inne“, so heifst es dort*), „so lege man alle Grammatik bei Seite und lasse ihn, so zu sagen, sich seine Grammatik selber machen, d. h. man gebe ihm eine möglichst grofse Fülle des Concreten, leite ihn an das Gleichartige herauszusuchen

*) Ueber nationale Erziehung vom Verfasser der Briefe über Berliner Erziehung, Leipzig 1872 S. 41.

und sich dadurch allmählich eine reiche Sammlung von Vorstellungen in seinem Innern anzulegen, endlich lehre man ihn den Abstractionsprocess selbst ausführen und sich dadurch selbst die Begriffe von den besonderen und allgemeinen Sprachformen und den ihnen zum Grunde liegenden Denkformen bilden.“ Allein hier, wie anderwärts, wo man zu einem richtigeren psychologischen Verfahren der Didactik eingelenkt hat, scheint mir ein sehr wichtiger Punkt übersehen zu sein. Man unterscheidet nämlich dabei in der Regel zwei Stufen der menschlichen Erkenntniss: das Wahrnehmen der concreten Einzelerscheinungen und das Abstrahiren des Begriffes oder des Gesetzes aus diesen Einzelheiten. Thatsächlich aber verläuft der Process der Induction offenbar nicht in zwei, sondern in drei Stadien. Das Kind gewinnt den Begriff „Stuhl“ nicht ganz in der Weise, wie es nach der obigen Auffassung scheinen könnte, dass ihm etwa verschiedenartige Stühle, ein Rohrstuhl, ein Sessel, ein Küchenstuhl u. s. w. hingestellt oder im Bilderbuche gezeigt und an diesen verschiedenen Species die Gattung klar gemacht würde, sondern lange ehe das Kind mit Bewusstsein einen einzelnen Stuhl sich angesehen hat, ist sein Blick seit dem ersten Aufschlagen der Augen über Stühle hingeschweift, und an sein Ohr aus den Reden der Erwachsenen in mannigfachen Verbindungen das Wort „Stuhl“ gedrungen. Es hört z. B., während seine Gedanken vielleicht bei der ihm vorgesetzten Speise weilen, äufserlich mit dem Ohre, wie zu Jemandem gesagt wird „setz’ mir den Stuhl an den Tisch“, und sieht dabei äufserlich mit dem Auge, wie dann ein Stuhl an den Tisch herangetragen wird. Aehnliche Vorkommnisse wiederholen sich in den ersten Lebensjahren des Kindes unzählige Male. Indem es nun in den verschiedensten Wendungen von einem Stuhle reden hört: „setz’ dich auf den Stuhl!“ „schieb den Stuhl vom Tische weg!“ „lege das Kleid über den Stuhl! u. s. w., und dabei stets einen entsprechenden realen Vorgang mit einem Stuhle beobachtet, dämmert allmählich in ihm die Ahnung, dass mit dem Worte „Stuhl“ derjenige Gegenstand bezeichnet werden müsse, auf welchen sich jedesmal die auf jene Aeufserungen folgenden Handlungen beziehen. Kurz dem bewussten Wahrnehmen der Einzel-Gegenstände und dem bewussten Hören ihrer Benennungen geht ein

unbewusstes Sehen und Hören voran. Die bewussten Vorstellungen knüpfen also an unbewusste an, dem bewussten Denken geht, wie J. H. Fichte treffend sich ausdrückt*) ein vorbewusstes voraus. Wir werden hiernach auch auf dem Gebiete der Didactik eine dreifache Stufenfolge unterscheiden dürfen: Erstens: Das unbewusste Wahrnehmen der Einzelheiten. Zweitens: Das bewusste Wahrnehmen der Einzelheiten mit gleichzeitiger unbewusster Ahnung des Gesetzes. Drittens: Die bewusste Erkenntniss des Gesetzes. Auf welcher dieser drei Stufen aber wird eine rationelle Lehrweise der bewussten Anwendung der Gesetze ihre Stelle geben? Ich denke ein Anwenden eines Gesetzes kann erst dann erfolgen, wenn das Gesetz erkannt ist, also erst dann, wenn jene beiden anderen Stadien vorher durchlaufen sind. Wie aber macht es das gegenwärtig übliche Verfahren des lateinischen Elementarunterrichtes? Von dem ersten Stadium ist gar nicht die Rede, und dem zweiten hat man erst in neuerer Zeit allmählich angefangen sein Recht widerfahren zu lassen. In den betreffenden Uebungsbüchern herrscht meines Wissens noch ganz allgemein die Sitte zuerst die Regel zu geben und dann die Beispiele, und wenn auch einsichtige Lehrer vielfach den entgegengesetzten Weg einschlagen werden, so lässt sich doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vermuthen, dass der Gang des Buches in der Regel der mafsgebende sein wird. Ein recht auschauliches Bild dieser Methode gibt der zweite Cursus des Schönbornschen Lesebuchs**), aus welchem oben einige der syntactischen Regeln, deren Anwendung dem Quintaner zugemuthet wird, mitgetheilt worden sind. Ich meine, es ist mit Händen zu greifen,

---

*) J. H. Fichte, Psychologie II, §. 44—69. Mit Recht bin ich von befreundeter Seite daran erinnert worden, dass ich unter den in meinem zweiten Artikel S. 22 genannten Männern, welche die Macht des Unbewussten theils beachtet theils zum Gegenstand besonderer Forschung gemacht haben, auch Immanuel Hermann Fichte hätte namhaft machen sollen. Dass dies nur in Folge eines Versehens unterblieben ist, zeigt das Citat auf S. 11 und 12 des erwähnten Aufsatzes.

**) Auch eine andere Eigenthümlichkeit dieses Buches, dass nämlich in den deutschen Beispielen durchschnittlich neben dem zweiten oder dritten

dass wenn in Quinta die *consecutio temporum* (Schönborn, gramm. Vorübungen des zweiten Cursus, § 10), der Gebrauch von *ne* und *ut* nach den Verbis *timendi* (§ 11), von *mea interest* (§ 22) u. ähnl. durch Uebersetzen in das Lateinische eingeübt wird, eine Sicherheit in den Formen von den Schülern in den mittleren und oberen Classen nicht erwartet werden darf. Was im vierzehnten und fünfzehnten Lebensjahre nach vorausgegangener reichlicher Anschauung des Concreten in der Lectüre mit Leichtigkeit verstanden und angeeignet werden könnte, das setzt man elfjährigen Knaben vor, und was im Kindesalter mit Lust ergriffen wird und deshalb ohne besondere Schwierigkeit sich bis zur Unverlierbarkeit einprägen liefse, das wird durch jene syntactischen Uebungen in den unteren Classen so sehr beeinträchtigt, dass bis zur Prima hinauf allenthalben über „die Unsicherheit in den Elementen" die berechtigtsten Klagen erhoben werden!

Aber nicht blofs deshalb, weil der Quintaner oder Sextaner noch nicht aus der lateinischen Lectüre eine grofse Anzahl concreter Erscheinungen der syntactischen Sprachgesetze kennen gelernt hat, wird es ihm schwierig dieselben seinerseits beim Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische zur Anwendung zu bringen. Die grammatischen Grundanschauungen werden ja durch das Erlernen einer fremden Sprache nicht erst erzeugt, sondern nur entwickelt und aus dem Bereiche des in der Muttersprache gewonnenen Sprachgefühls in das der Spracherkenntniss gehoben. Es ist also klar, dass man ein sehr nahe liegendes und wirksames Hülfsmittel zur Aneignung der grammatischen Grundbegriffe unbenutzt lässt, wenn man von den Knaben eine Handhabung derselben beim Uebersetzen in das Lateinische in einem Alter verlangt, in welchem das an der Muttersprache sich entwickelnde Sprachgefühl noch nicht zur Reife gelangt ist. Sehr richtig heifst es in der Ankündigung der „grammatischen

---

Wort eine Zahl steht, welche den Schüler veranlassen soll die lateinische Vocabel unter dem Texte zu suchen, dürfte geeignet sein jedem denkenden Schulmanne die Augen darüber zu öffnen, welche unglaublichen Verstöfse gegen die elementarsten psychologischen und fast kann man sagen physiologischen Gesetze Decennien hindurch als etwas Selbstverständliches hingenommen sind und noch heute nicht zurückgewiesen werden.



Vorschule der lateinischen Sprache von Sanneg*): „Eine Hauptschuld [der Thatsache, dass dem grofsen Aufwande von Zeit und Mühe, den der lateinische Unterricht kostet, so häufig nicht entsprochen wird] trägt sicherlich der Umstand, dass die Schule von dem Zöglinge von vorneherein mehr verlangt, als sie ihm gibt. Wir setzen bei dem neunjährigen Knaben, den wir in Sexta aufnehmen, nichts Geringeres als die Bekanntschaft mit sämmtlichen grammatischen Begriffen voraus. Oder wie kann er Formen auffassen, deren Werth er nicht kennt?" Die in Folge dieser Erwägung von Sanneg ausgearbeitete Vorschule, welche „den Versuch macht, den grammatischen Werth jeder Form dem Schüler noch bevor er sie zu lernen hat, zum Bewusstsein zu bringen, die grammatischen Coefficienten der Reihe nach aus ihrem Gebrauche zu entwickeln", verfolgt offenbar in dieser Beziehung einen ähnlichen Zweck, wie auch mein lateinisches Lesebuch; ohne Zweifel aber wird diese Absicht in der wirksamsten Weise unterstützt, wenn man mit der Forderung, dass der Knabe zahlreiche syntactische Regeln beim Uebersetzen in das Lateinische mit klarem Bewusstsein beobachte, so lange wartet bis durch eine ausgedehntere Bekanntschaft mit der Muttersprache sein Sprachgefühl ihm wesentlich zu Hülfe kommt. Man vergegenwärtige sich doch, ein wie grofser Theil der Schüler beim Eintritt in die Sexta das Schrift-Deutsch eben erst kennen zu lernen angefangen hat, und wie selbst die Kinder aus gebildeten Familien in ihrer Sprache noch keineswegs frei sind von Incorrectheiten. „Bildet mir einen Satz mit 'in' auf die Frage wohin?" sagt ein Lehrer in einer deutschen Stunde in Sexta. „Ich gehe gerne in der Schule" lautet die Antwort. „So! Muss es so heifsen? Besinnt euch!" Ein Anderer hebt den Finger auf: „Nein; es muss heifsen: ich gehe nicht gern in der Schule." Auf die in einer unteren Classe bei Gelegenheit einer Inspection gestellte Frage nach einem Beispiele mit der Präposition „wegen" erhielt einst der kürzlich verstorbene Prov.-Schulrath Lucas, wie er selbst zu erzählen liebte, die classische Antwort: „Wir sitzen so eng, wir können uns gar nicht wegen." Diese und ähnliche mehr oder weniger ergötzliche Sprachfehler, wie sie Jedem, der auf die Redeweise an-

*) Mittheilungen der Verlagsbuchhandlung B. G. Teubner 1874 No. 5, S. 69.

gehender Gymnasiasten geachtet, in Fülle bekannt sein werden, dürften doch auch ihre recht belehrende Seite haben. Kann man jenen Knaben eine falsche Construction des *in c. acc.* oder des *causa c. gen.* u. s. w. verargen, wenn sie selbst mit den entsprechenden deutschen Worten noch nicht umzugehen wissen? Kann man bei dem kleinen Bruchtheile, welchen die Schüler beim Eintritt in die Sexta von ihrer Muttersprache aus den häuslichen Gesprächen und den Unterweisungen des Elementar-Unterrichtes kennen gelernt haben, wohl voraussetzen, dass ihnen die Abstractionen des Sprachunterrichtes so geläufig sein werden, wie es zum Uebersetzen in das Lateinische erforderlich ist? Und darf man nicht andererseits erwarten, dass, wenn den Knaben etwa zwei Jahre hindurch in den verschiedensten Unterrichtszweigen, in der biblischen Geschichte, im deutschen Lesebuche, in den geographischen Beschreibungen und sagengeschichtlichen Erzählungen u. s. w. die Muttersprache in correcter und gebildeter Form Tag für Tag entgegengetreten ist, aus dieser Fülle concreter Anschauungen nicht blofs ein richtigeres und besseres Deutsch, sondern zugleich auch ein instinctives Gefühl für die in der eigenen Sprache und in der Sprache überhaupt waltenden Gesetze hervorgegangen sein werde? Wenn man also — abgesehen von ganz einfachen, weiter unten näher anzugebenden Uebungen, — mit den, eine bewusste Anwendung der Sprachregeln erheischenden Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Lateinische anstatt in Sexta erst in Quarta begänne, so würde jenes alsdann entwickelte Sprachgefühl die Arbeit Lehrern und Schülern unzweifelhaft um das Doppelte und Dreifache erleichtern. Es sei mir gestattet zur Stütze für diese Vermuthung hier die Ausführung eines Mannes einzuschalten, welcher zwar in der irrigen Voraussetzung, dass die jetzt herrschende Methode des lateinischen Elementar-Unterrichts die einzig denkbare sei, zu einer meines Erachtens entschieden unrichtigen Schlussfolgerung gelangt ist, aber nichts desto weniger die Verkehrtheit jene Uebersetzungen in das Lateinische mit Knaben zu treiben, welche der Muttersprache noch nicht mächtig sind, in sehr treffender Weise dargethan hat. Bereits vor fünf Jahren schrieb in einem Aufsatze:



„Vorschlag zu einer theilweisen Reform der Gymnasien“ (Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1870 S. 1 fg.) der Stolper Gymnasial-Director Schütz (S. 8): „Man hat z. Th. wohl um die Schüler bis zur Erreichung alles dessen, was man von ihnen fordert, nicht gar zu alt werden zu lassen, den Anfang der Gymnasien in ein zu frühes Alter verlegt und beginnt insbesondere den Unterricht im Lateinischen, demnächst auch im Griechischen, in einem Alter, in welchem sie wegen Mangels an der nöthigen Abstractionskraft dazu noch ungeeignet sind. Sie sollen Latein durchschnittlich mit vollendetem neunten, Französisch mit zehntem, Griechisch und Mathematik mit elftem Lebensjahre beginnen, und dazu kommt, dass leider manche Eltern, um nur ganz sicher zu gehen und nichts zu versäumen, namentlich mit dem Lateinischen und Französischen noch früher beginnen, oft wenn die Kinder kaum deutsch lesen können. Wie ist es möglich, dass der kindliche Verstand das alles bewältige, ohne zu erkranken! Nicht Sicherheit, sondern Siechthum ist die unausbleibliche Folge, die sich dem Wesen des Knaben für viele Jahre, wenn nicht für immer einprägen muss. Er soll Latein lernen, bevor er nur die ersten Elemente der deutschen Sprache und der allgemeinen Sprachgesetze sich angeeignet hat, bevor er deutsch richtig schreiben und sprechen gelernt hat. Ich halte es aber für unumgänglich nothwendig, dass ein Knabe, der eine fremde Sprache erlernen soll, nicht nur seine Muttersprache richtig spreche und schreibe, überhaupt im Ausdruck eine gewisse Gewandtheit erlangt habe, sondern dass er auch mit der deutschen Grammatik und demnächst mit den allgemeinen sprachlich-grammatischen Kategorieen hinlänglich bekannt sei.“ Mit diesem „sondern auch“ nimmt nun Schütz in seinen Erörterungen eine Wendung, bei welcher ich ihm nicht zu folgen vermag. Denn so unzweifelhaft im allgemeinen Sprachunterricht der Muttersprache die Aufgabe zufällt, dem Knaben die ersten concreten Anschauungen sprachlicher Verhältnisse in so reicher Fülle vorzuführen, dass sich daraus von selbst oder nur mit einer geringen Nachhülfe ein richtiges Sprachgefühl entwickelt, so heifst es doch auf der andern Seite in den Fehler der von Jacob Grimm mit Recht verurtheilten Methode zurückfallen, wenn man den Schüler

die abstracten Sprachgesetze durch Zergliedern der Muttersprache kennen lernen, gleichsam „Anatomie an dem eigenen lebendigen Leibe" studiren lassen will, anstatt das an der Muttersprache entwickelte Sprachgefühl an einer fremden, objectiv gegenüberstehenden zur bewussten Spracherkenntniss zu steigern.*)

Es hat sich also aus unseren bisherigen Erörterungen ergeben, dass beim Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische der Knabe in Sexta und Quinta mit einer dreifachen Schwierig-

*) Je mehr mein Vorschlag zu einem zwar wissenschaftlich nirgends begründeten, in der allgemein verbreiteten Praxis aber desto fester eingewurzelten pädagogischen Dogma sich in entschiedenem Gegensatze befindet, um so wichtiger wird es sein denselben nicht blofs durch eigene Argumentationen, sondern auch durch die Mittheilung unbeachtet gebliebener Ausführungen anderer Fachmänner zu stützen. Ich erlaube mir daher hier auch noch einige Stellen aus dem Aufsatze eines Berufsgenossen abdrucken zu lassen, welcher unter dem Titel „Die Uebersetzung aus dem Lateinischen und in dasselbe" in No. 14 (4. April) und No. 15 (11. April) des zweiten Jahrgangs (1873) der „Zeitung für das höhere Unterrichtswesen" mit der Unterschrift M. in N. eine der meinigen sehr nahe stehende Ansicht entwickelt, auf welche er, wie es in der Einleitung heifst, durch die grofse Zahl der bei den Uebersetzungen ins Lateinische vorkommenden Fehler geführt wurde. Allem Anscheine nach ist also der Aufsatz aus der unmittelbarsten Praxis hervorgegangen und verdient schon deshalb besondere Beachtung. Erst in Quarta, meint der Verfasser, wo der Unterricht in der specifisch lateinischen Syntax eintritt, sind die Uebersetzungen ins Latein für die Auffassung der lateinischen Sprachgesetze selbst nützlich und nothwendig, wie sie andererseits auch die Einsicht in die Eigenthümlichkeiten der Muttersprache und den bewussten und sichern Gebrauch derselben wesentlich fördern. Vorzubereiten aber sind diese Uebungen dadurch, dass die Schüler in den beiden vorhergehenden Classen eine sichere Kenntniss der einzelnen lateinischen Formen und eine verständige Auffassung der syntactischen Verhältnisse des deutschen Satzes sich aneignen, „denn", wie F. L. Jahn sagt, „wer seine Muttersprache nicht kann, soll keine fremde lernen". „Man kann doch nicht erwarten, dass sobald der Schüler sich nur zum Uebersetzen ins Latein anschicke, auch sofort ein anderer Geist über ihn komme, dass dem Geschäft des Uebersetzens eine Art Zauberkraft inwohne, welche ihm die bisher verborgenen syntactischen Beziehungen auf einmal erschlösse und gleichsam den verhüllenden Schleier vom Bilde zöge." Die Uebersetzungs-Uebungen dieser Schüler gleichen vielmehr „den Turnübungen kleiner Knaben an den für gröfsere bestimmten Geräthen, auf welche man sie erst hinaufheben muss." „Ich wüsste kein anderes Mittel, dem Schüler

keit zu kämpfen hat. Es sind ihm ungeläufig erstens die Vocabeln, an die er sich zu erinnern hat, zweitens die Formen, die er bilden muss, und endlich fehlt ihm noch gänzlich das sichere Verständniss für die syntactischen Verhältnisse, deren Berück-

---

die syntactischen Verhältnisse des deutschen Satzes im Augenblick einigermafsen fühlbar zu machen, als die bekannten Fragen (und etwa für *acc.* und *dat.* die Formen „mir“ und „mich“, die ja aber bekanntlich gerade in der Stadt der Intelligenz so häufig verwechselt werden). Und doch welch unvollkommenes Mittel! Denn da das Fragwort selbst in dem Casus steht, so kann der Schüler das richtige nur dann anwenden, wenn er den richtigen Casus herausfühlt, wobei der Umstand, dass jeder Casus immer durch ein und dasselbe Fragwort bezeichnet wird, ihn nur wenig unterstützt. Die Aufforderung zu fragen ist also blofs eine Berufung an das Sprachgefühl des Schülers, und wenn dies nicht genug gebildet ist, wendet er eben ein falsches Wort an, und die Frage nützt nicht und schützt nicht vor Fehlern. Also giebt ihm der Lehrer das richtige und der Schüler lernt, statt durch die Frage den Casus im Satze zu erkennen, umgekehrt aus den Casus in den Sätzen allmählich die Fragen anwenden.“ Wie zutreffend diese letzte Bemerkung ist, kann jeder Lehrer, der im Stande ist von der eigenen Anschauungsweise zu abstrahiren und sich auf den Standpunct eines zehnjährigen Knaben zu versetzen, beim lateinischen Unterricht in Sexta täglich erproben. Man lasse z. B. den Satz, *Splendido septentrionum sidere nautis per noctem via monstratur* übersetzen und frage dann: Von wem wird hier etwas ausgesagt? So lange die Knaben noch nicht gelernt haben, sich bei einer solchen Frage nach den äufseren Zeichen den Nominativ oder die Nominative aus dem Satze herauszusuchen, kann man sicher sein, dass viele derselben, und keineswegs die gedankenlosen, zuerst antworten werden „das glänzende Gestirn“, und wenn dies zurückgewiesen worden ist, „die Schiffer“. Warum auch nicht? Nur, wer gewohnt ist, nicht den Gedanken, sondern nur den Ausdruck desselben in's Auge zu fassen, kann doch in der Illusion befangen sein, es sei selbstverständlich, dass nur „der Weg“ das Subject sein könne. Wer steht denn bei jenem Satze in dem Vordergrund unseres Interesses, mit andern Worten, wer ist das logische Subject? Offenbar das vorangestellte *splendidum septentrionum sidus*. An dies denkt Jeder, der den Satz liest, zuerst und erwartet, dass von diesem etwas mitgetheilt werde. Und wenn einem Knaben dann erklärt wird, dass dies nicht das Subject sei, denkt er wirklich so verschroben, wenn er sich sagt: Nun, dann müssen es die Schiffer sein, denn von diesen wird mir erzählt, wie sie den Weg finden? Erst an dem äufseren Zeichen des Nominativs erkennt er das grammatische Subject und die obige Behauptung, dass der Schüler nicht durch die Frage den Casus im Satze erkennen, sondern umgekehrt aus den Casus in den Sätzen allmählich die Fragen anwenden lerne, ist vollkommen richtig.

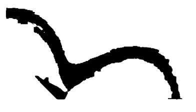
sichtigung von ihm verlangt wird. Man könnte nun vielleicht zugestehen, dass jede einzelne dieser Schwierigkeiten, wenn sie vereinzelt aufträte, keine unüberwindliche, unter Umständen sogar eine heilsame sei, und wird doch auf der andern Seite mit vollem Rechte behaupten dürfen, dass, da diese drei Schwierigkeiten in den Sätzen, wie sie in den Uebungsbüchern, namentlich in denen für Quinta, sich finden, fast überall vereint sich dem Schüler entgegenstellen, die gegenwärtig fast allgemein als selbstverständlich geltende Forderung eine ungerechtfertigte ist. Auch hier kann ich mich auf eine, wie mir scheint, sehr überzeugende Beweisführung Scheibert's berufen. „Die bis zum Gleichschritte mit dem Uebersetzen aus dem Lateinischen getriebenen Uebungen im Uebersetzen in das Lateinische", sagt er (a. a. O. S. 132), „muthen den Schülern der beiden untern Classen im Lateinischen eine zu grofse Anstrengung zu. Vergleicht man die Menge von Fragen, die in einem deutschen Satze an den Schüler gestellt, mit der geistigen Kraft, an die sie gerichtet werden, so kommt man fast unwillkürlich zu dem Gedanken an eine Ueberanstrengung. Ein Beispiel wird ausreichen. Der Satz: die alten Bürger der römischen Republik liebten einfache Beschäftigungen, erfordert das Wissen von sieben Vocabeln, von drei Declinationen, drei Geschlechtsregeln, einer Conjugation und vier syntactischen Beziehungen, und alles dieses muss dem Schüler während der ganzen Operation des Uebertragens bewusst gegenwärtig sein, falls von einem Uebertragen des Satzes die Rede sein soll. Die Anforderung an die Schülerkraft bei der umgekehrten Thätigkeit ist damit nicht in Vergleich zu stellen. Vom lateinischen Texte aus wandert der Geist gleichsam in die Heimath, die ihm an vielen Merkmalen kenntlich ist, und die er auf ein erstes Merkzeichen richtig und mit Leichtigkeit wiederfindet; vom deutschen Texte aus soll er in die Fremde wandern, die ihm nur durch Beschreibung und genau bezeichnete Merkmale bekannt ist, und die er nur dann gewiss erreicht, wenn er auf dem ganzen Gange jedes der vielerlei Merkzeichen in der Vorstellung so bestimmt gegenwärtig hat, dass er sie mit den vielen nahe verwandten nicht verwechselt." „Es wäre ja alles anders", so sagt Scheibert weiter, „wenn der Schüler durch das Lesebuch in etwas wenigstens schon

heimathlich im Latein geworden wäre. Diese jetzt von ihm verlangte geistige Energie hat das Kind in Sexta, der Knabe in Quinta nicht." Man wolle diese im Februar 1872 veröffentlichte Aeufserung eines erfahrenen Fachmannes sehr beachten; sie treffen den Kern meines ganzen Reformversuches und stimmen im Wesentlichen genau mit dem überein, was ich im Juni 1870 auf der erwähnten Directoren-Conferenz ausgesprochen habe.*) „Wenn man diese geistige Energie", so fährt Scheibert fort, „dem Knaben durch zu hohe Zumuthung an seine Kräfte aneignen will, so vergisst man, dass eine zu schwere Arbeit nicht kräftigt, sondern ermüdet und steif macht; wenn man sie durch fortgesetztes Ueben schaffen will, so wird man nothwendig zu den vorhin bezeichneten kleinen Schritten und zu solchem langsamen Vorschreiten im Unterrichte gelangen, wodurch eben die Energie nicht gewonnen und darum auch bei den Uebungen nur zu oft vermisst wird. Sollten nicht die am Unterrichte gemachten Beobachtungen gänzlich getäuscht und zum vollkommenen Fehlschlusse geleitet haben," so sagt der seine amtlichen Besuche von Lectionen an den verschiedensten Anstalten ohne Zweifel nach Hunderten zählende Herr Verfasser, „so wandelt den Knaben beim Lesen eines solchen deutschen Uebungssatzes mit seinen vielen Fragen ein Gefühl der Unfähigkeit an, alle Antworten zugleich gegenwärtig zu haben, und so begiebt er sich auf den Irrweg des wortweisen Uebertragens, von dem vorhin die Rede war, und der Schleppgang beginnt damit."

Dieses „wortweise Uebertragen" schreibt Scheibert mit vollem Rechte besonders dem Umstande zu, dass die Uebungsbeispiele im Schulbuche abgedruckt sind. Auch hier wird es erlaubt sein statt einer Darstellung eigener, auf wenige Anstalten beschränkter Wahrnehmungen die wie mir scheint meisterhafte Schilderung des genannten vieljährigen Beobachters der in einer ganzen Provinz zur Anwendung kommenden Lehrweisen wörtlich mitzutheilen. „Man beachte doch nur", sagt Scheibert

*) Vgl. Protokolle derselben S. 41 („Quinta und Quarta" ist ein Druckfehler statt „Sexta und Quinta").

(a. a. O. S. 131), wie es in vielen Lectionen zugeht. Ein Schüler liest das allen Mitschülern auch vor Augen liegende Beispiel vor, und da das Lesen dem Knaben die übersichtliche Auffassung des etwa erweiterten Satzes bekanntlich erschwert, so wird zum zweiten Male gelesen. Da nun ein Text vor den Augen das Behalten des Satzes für die ganze Zeit bis zur Vollendung der Uebertragung nicht nothwendig macht, so unterlässt die natürliche Bequemlichkeit des Schülers das Einprägen, er verliert die Uebersicht, und ein wortweises Uebertragen beginnt mit allen daraus sich ergebenden Constructions-Fehlern, wozu sich dann Form- und Genusfehler aller Art gesellen, und dem Lehrer die reichliche Gelegenheit geben zu Correctur-Fragen und Wiederholenlassen der zwanzig und mehrmal aufgesagten, wiederholten und geübten Regeln. Während dessen sitzen die Mitschüler still und sehen träumerisch den Text an, folgen dem Gang mit halbem Ohre, und einige präpariren sich auch wohl in einer etwaigen Aussicht auf die nächste Uebung auf das folgende Beispiel. Oder man verfährt auch wohl so, dass der Lehrer von Hause aus das Construiren des Satzes leitet, d. h. die eigentliche Arbeit in die Hand nimmt, uud nun Stück für Stück sogleich übersetzen lässt, an jedem Stück die etwa nöthigen Correctur-Fragen mit den Regel-Repetitionen vornimmt, und so schliefslich den Satz mit dem Schüler vollendet. Da nun in beiden Fällen eigentlich nicht ein Satz übertragen, sondern nur einzelne Fragen des Lehrers, zu denen der Satz Anlass bot, beantwortet werden, so wird dann schliefslich zur endlichen Herstellung des Satzgebildes die so gewonnene Uebertragung je nach Bedürfniss von einem, zwei, auch wohl drei Schülern in nicht unterbrochener Wörterfolge hergesagt. Es dürfte demnach eine Selbsttäuschung im Spiele sein, wenn man meinen wollte, der Schüler habe den Satz ins Lat. übertragen, oder gar, er habe in solcherlei Uebung seine Anschauung in der lat. Sprache bereichert, denn er hat meist nur Wörter und Wortformen auf Fragen hin zu Stande gebracht, und Sprachanschauung gewinnt er doch nur durch Hören und Lesen der fremden Sprache."
In vollem Einklang mit der hier wiedergegebenen Ansicht Scheibert's habe ich von meinen lateinischen Schulbüchern für die beiden unteren Classen deutsche



Uebungsbeispiele vollständig ausgeschlossen, weil ich entschieden der Meinung bin, dass sowohl in Sexta als in Quinta die einfachen und kurzen Sätze, welche der Schüler in's Lateinische zu übertragen hat, ihm nicht im Buche gedruckt vorliegen dürfen, sondern vom Lehrer vorgesprochen werden müssen. Indem ich eine noch eingehendere Begründung dieses Princips, welches zu der jetzigen Praxis in diametralem Gegensatze steht, einer späteren Stelle dieses Aufsatzes vorbehalte, begnüge ich mich hier damit nur noch auf die eine, bereits in den obigen Worten von Scheibert angedeutete Thatsache hinzuweisen, dass beim Unterricht einer Classe die Aufforderung an einen einzelnen Schüler einen Satz zu lesen, um ihn dann zu übersetzen, jedesmal ein Signal ist, dass während dieser Minute oder halben Minute die übrigen, also bei einer Classe von 50 Schülern 49 — schlafen dürfen! Der öffentliche Schulunterricht wird also verwandelt in eine Summe von 50 Privatstunden oder Privatminuten, bei denen ein jeder der 50 Schüler nur während der kurzen Zeit, in welcher er selbst an der Reihe ist, zu wirklich intensiver Aufmerksamkeit genöthigt wird, alle übrigen Minuten aber es ruhig darauf ankommen lassen kann, ob ein neuer Aufruf des Lehrers sei es zur Fortführung der Uebersetzung sei es zur Beantwortung einer unerwarteten Zwischenfrage ihn treffen wird. Dass beim öffentlichen Unterricht namentlich in den unteren Classen stets zuerst die Frage gestellt und dann erst der Name eines Schülers genannt werden darf, ist eine bekannte, wenn auch, wie es scheint, nicht immer befolgte elementare Regel der Didactik, aber ganz derselbe Nachtheil, wie bei einem Verstofse gegen jenen Grundsatz, ist doch offenbar auch mit dem Verfahren verbunden bereits in den unteren Classen, wo der Schüler doch vor Allem gespannte Aufmerksamkeit und intensive Sammlung der Gedanken lernen soll, beim Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische den betreffenden Satz jedesmal einen einzelnen Schüler aus dem Buche lesen und übersetzen zu lassen anstatt ihn der ganzen Classe vorzusprechen und erst wenn alle Schüler ihn im Kopfe übersetzt haben einen Einzelnen zum Sagen des Lateinischen aufzufordern.

Als das **Ergebniss** der bisherigen Erörterungen glaube ich nunmehr **in Bezug auf das Uebersetzen deutscher Sätze in das Lateinische** für die beiden unteren Classen **folgende Grundsätze** aufstellen zu dürfen:

Erstens: Damit ein methodisches Vocabellernen möglich wird, dürfen **die Vocabeln** nur aus gelernten Primitivis und solchen Derivatis bestehen, welche dem Schüler durch die vorangegangene lateinische Lectüre geläufig geworden sind.

Zweitens: Die zu bildenden **Formen** dürfen nur solchen grammatischen Vorstellungsreihen angehören, welche dem Schüler entweder bereits durch häufige Wiederholungen zu einem unbedingt festen Besitze geworden oder zum Zwecke des augenblicklichen Gebrauchs durch unmittelbar vorausgegangene Fragen „mobil gemacht", d. h. in den Vordergrund des Bewusstseins gerückt sind. Es würde also z. B., wenn das Paradigma *amo* erst eben gelernt ist, ein Satz mit der 3. *s. imperf. ind. pass.* eines Verbums der ersten Conjugation nur nach unmittelbar vorausgegangener Repetition des *imperf. ind. pass.* vorzulegen sein.

Drittens: Die in Betracht kommenden **syntactischen Verhältnisse** müssen einen durchaus elementaren Charakter tragen und soweit sie dem Schüler nicht bereits durch das am Deutschen entwickelte Sprachgefühl vollkommen geläufig sind beim Uebersetzen in das Lateinische erst dann zur Anwendung gebracht werden, wenn sie vorher in der lateinischen Lectüre zunächst wiederholt an verschiedenen Stellen vorgekommen und unbewusst wahrgenommen und sodann mit Bewusstsein beobachtet und durch eine zusammenfassende Regel fixirt sind. Demgemäfs werden z. B. im ersten halben Jahr in Sexta von Sätzen, in denen die lateinisch zu setzende Form sich nicht unmittelbar aus dem Deutschen ergibt, nur etwa so einfache wie „der Schatten der Pappeln ist lang" (wo das *longa* dem Anfänger ausreichende Schwierigkeit macht) oder „der Wanderer sieht die hohen Thürme der Städte" (wo das Object nicht durch die deutsche Casusform erkennbar ist) zum Uebersetzen in das Lateinische aufgegeben werden dürfen. Erst wenn auch die schwächsten Schüler der Classe durch zahlreiche Beobachtungen an lateinischen Sätzen, durch Retrovertiren, Umformen und Imitiren derselben mit diesen elementaren Sprachgesetzen vollkommen vertraut geworden



sind, wird es gestattet sein zu schwierigeren Uebungen überzugehen.

Viertens: Die zu übersetzenden deutschen Sätze dürfen den Schülern nicht gedruckt vorliegen, sondern müssen ihnen vom Lehrer vorgesprochen werden.

Fünftens: Als das dominirende und den gröfsten Theil einer jeden Stunde einnehmende Element des lateinischen Unterrichts in Sexta und Quinta ist nicht wie bisher das Uebersetzen in das Lateinische, sondern vielmehr das aus dem Lateinischen anzusehen, welchem zu Anfang jeder Stunde ein mannigfach wechselndes Abfragen grammatischer Formen vorausgehen muss.

II.

Das Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche.

Aus dem Ergebniss des vorigen Abschnittes erwächst unmittelbar die Frage: In welchem Umfange und in welcher Art ist in Sexta und Quinta aus dem Lateinischen ins Deutsche zu übersetzen?

Auch hier muss ich den Leser vor Allem darum bitten, sich von der Macht der erst seit dem Anfang dieses Jahrhunderts allmählich herrschend gewordenen Meinungen möglichst zu befreien und ohne Voreingenommenheit an eine Prüfung der Sachlage heranzutreten. Denn unzweifelhaft wird gegenwärtig allgemein den kindlichen Kräften in demselben Mafse, wie beim Uebersetzen in das Lateinische zu viel, so umgekehrt bei dem aus dem Lateinischen zu wenig zugemuthet. Den Nachweis für diese Behauptung glaube ich am zweckmäfsigsten in der Weise zu führen, dass ich eine vor Kurzem erschienene, offenbar einer weitverbreiteten Anschauungsweise entsprechende Beurtheilung eines über das herkömmliche Mafs der Anforderungen etwas hinausgehenden lateinischen Elementarbuches einer Besprechung unterziehe. In dem letzten Jahrgange des Pädag. Archivs (Stettin 1874, S. 354fg.) ist vor einigen Monaten das lateinische Elementarbuch von Hermann Schmidt zum Gegenstand einer Recension gemacht worden, an deren Schlusse es heifst: „Nur ungern haben wir an-

dere uns näher liegende kritische Arbeiten unterbrochen, um diese Recension zu schreiben, wir haben es gethan, um auch an unserm schwachen Theile mitzuwirken, dass entweder der Herr Verfasser sich bereit finden lässt, dem Buche eine dem Bedürfnisse der Schüler in VI entsprechende Gestalt zu geben, oder die hohen Behörden sich für Abschaffung des Buches aus den Gymnasien und Einführung eines den vorhandenen Verhältnissen mehr Rechnung tragenden Buches entscheiden. Wir haben an verschiedenen Anstalten die verschiedensten Bücher dieser Art kennen gelernt und uns in alle hineinzufinden gewusst, das vorliegende hat auf uns so unangenehme Eindrücke gemacht, dass wir sogar für die Privatstunde, die wir Schülern unserer Sexta ertheilen, Spiefs statt des in der Schule leider vorgeschriebenen Schmidt eingeführt haben.“ Es wird zur Klarstellung meines Standpunctes geeignet sein, wenn ich dieser Auslassung gegenüber bemerke, dass ich Jahre lang daran gedacht hatte, meinen Reformplan so weit er sich auf Sexta bezieht an das Schmidt'sche Buch anzulehnen, weil unter allen mir zu Gesichte gekommenen lateinischen Elementarbüchern dieses mir als das bei Weitem Beste erschien; es wird aber ferner auch geeignet sein hier anzuführen, dass ich dieses Urtheil nicht nur früher in einer andern Provinz durch Mittheilungen aus der Praxis bestätigt fand, sondern dass grade in Carlsruhe, meinem gegenwärtigen Wohnsitze, sowohl der Director des Gymnasiums als auch der Director des Realgymnasiums mir gegenüber geäufsert hatten, dass ihnen ein besseres lateinisches Elementarbuch als das Schmidt'sche nicht bekannt sei. Auf der anderen Seite aber zeigt die grofse Zahl der Auflagen des in jener Recension gerühmten Spiefs'schen Buches als auch der in mancher Hinsicht demselben sehr ähnlichen Ostermann'schen Bücher, dass der Herr Recensent mit seiner Ansicht keineswegs vereinzelt dasteht. Ganz übereinstimmend mit dieser, meines Erachtens lediglich auf einem hergebrachten Vorurtheil beruhenden Anschauungsweise ist von verschiedenen Schulmännern, in Bezug auf die in meinem zweiten Artikel S. 18 mitgetheilte Probe aus meinem Lesebuche theils brieflich theils gesprächsweise die Ansicht geäufsert worden, dass mehrere der dort abgedruckten Sätze für einen Sextaner zu schwer seien. Dieses Urtheil kann sich, da die übrigen Sätze in



Bezug auf die Schwierigkeit den von Spiefs gegebenen völlig gleichstehen, nur auf diese drei Sätze beziehen: 1. *Ripae Rheni sunt amoenae; alveus eius modo est angustus modo latus.* 2. *Carolus Magnus octavo post Christum saeculo immenso Francorum regno imperabat*; *sempiterna erit eius memoria.* 3. *Cervis et corvis longa est vita.* Wer aber diese drei Sätze, wenn sie vom Lehrer nach der von mir in eben jenem zweiten Artikel wenige Seiten vorher (S. 10) vorgeschlagenen Methode dem Schüler vorübersetzt werden, für einen neun- oder zehnjährigen Knaben zu schwer findet, der steht offenbar auf demselben Standpunct, wie jener Gegner des Schmidt'schen Elementarbuches. Es wird daher, um eine Verständigung über die von mir beabsichtigte Methode zu ermöglichen, nicht unzweckmäfsig sein, wenn ich auf die von Benicken, dem Verfasser jener Recension, gegen Schmidt vorgebrachten Argumente hier etwas näher eingehe.

Zunächst muss ich bemerken, dass das sowohl von dem genannten Recensenten als auch von andern Schulmännern, namentlich von Ostermann vertretene Princip in die lateinischen Elementarbücher nur solche Vocabeln aufzunehmen, welche in der Lectüre bis zur Tertia incl. vorkommen, nach meiner Ansicht entschieden falsch ist. Denn nichts hemmt in den oberen Classen und bei weiteren Studien das Verständniss fremdsprachlicher Autoren in solchem Mafse, als eine mangelhafte Vocabelkenntniss. Da aber die Vocabeln in den Knabenjahren bei der frischeren Kraft des Gedächtnisses weit leichter gelernt werden, als schon einige Jahre später, und da aufserdem, was in den unteren Classen einfach aus dem Vocabularium gelernt wird, in den oberen mit einer, die concentrirte Thätigkeit beim Präpariren sehr beeinträchtigenden Arbeit im Lexicon nachgeschlagen werden muss, so gehört die Aneignung eines ausgedehnten Vocabelschatzes unzweifelhaft zu dem Pensum der unteren Classen, und es heifst in der That die didactische Verkehrtheit ziemlich weit treiben, wenn man, wozu der genannte Recensent geneigt ist, sogar die bei Ovid vorkommenden „häufigeren poetischen Worte“ von dem Vocabelpensum der unteren Classen ausschliefsen will. Der Tertianer hat bei Ovid vollauf mit der Entzifferung der Wortstellung und Satzconstruction zu thun; wozu

soll ihm nun auch die Mühe des Aufschlagens der Vocabeln zugemuthet werden, die er früher, wenn sie ihm in einem dem Inhalte nach einigermafsen anziehenden Satze begegnen, mit Leichtigkeit und, wie ich aus Erfahrung versichern kann, mit innerem Interesse gelernt haben würde? Dass manche der selteneren Vocabeln oft bis zur Secunda oder Prima dem Gedächtnisse wenigstens in so weit entfallen, dass der Schüler sich nicht sofort auf dieselben besinnen kann, dient keineswegs jenem Principe Ostermanns u. A. zur Stütze. Gesetzt auch der Schüler hätte wirklich bis zur Tertia oder Secunda momentan z. B. die Wörter vergessen, deren Vorkommen Benicken a. a. O. S. 355 dem Schmidt'schen Buche zum Vorwurf macht: *ora*, *astrum*, *citus*, *candidus*, *arenosus*, *nervus*, *turdus*, *antrum*, *hordeum*, *lilium*, *picus*, *mentum*, *scopulus*, *pratum*, *fretum*, *foenum*, *inclutus*, *triticum*, *arvum* — man traut in der That seinen Augen kaum, wenn man diese harmlosen alten Bekannten auf dem Index erblicken muss —: folgt daraus etwa, dass er sie bei der Präparation nur durch Nachschlagen im Lexicon verstehen kann? Gesetzt z. B. er habe das unter jenen Vocabeln angeführte *antrum* in der Weise vergessen, dass er aufserhalb des Zusammenhangs nach der Bedeutung von *antrum* gefragt die Antwort schuldig bleiben würde: muss er desshalb, wenn er z. B. in seinen Metamorphosen in der Schilderung des silbernen Zeitalters den Vers liest (1,121): *Tum primum subiere domus: domus antra fuerunt* das Wort im Lexicon und nicht mit Hülfe des Gedankenganges der Stelle in der eigenen Erinnerung suchen? Das liefse sich doch nur dann vermuthen, wenn er *pingui Minerva* arbeitet, und eine solche Arbeitsweise wird Benicken doch wohl nicht begünstigen wollen. Was aber bemerkt er zu *antrum* bei Schmidt? „Für dies Wort hat Klotz nur Stellen aus Dichtern und spätern Prosaikern, bis nach II und I [die Metamorphosen werden bis jetzt noch in III gelesen!] hat der Schüler das in VI gelernte Wort längst vergessen und muss es durch Aufschlagen neu lernen." Doch wir wollen selbst diesen Fall statuiren; es möge einmal hingehen, dass der Schüler träumerisch seine Dichterstelle präparirt und die Vocabeln, deren Bedeutung ihm nicht beim blofsen Ansehen wieder einfällt, mechanisch in seinem Wörterbuche nachschlägt: ist es deshalb schon richtig, dass er dieselben „durch Aufschlagen neu l e r n e n" müsse? Ich denke, was er

früher zehn oder zwanzig Mal memorirt und in der Classe aufgesagt oder von Mitschülern gehört hat, das wird er nach drei Jahren doch nur repetiren und nicht wie eine völlig unbekannte Vocabel „neu lernen“ müssen. Ja ich vermuthe, dass, wenn ihm nach einigen Tagen oder Wochen einmal zufällig sein Präparationsheft mit den aufgeschriebenen Vocabeln vor die Augen kommen sollte, er bei manchen solcher Vocabeln sich selber seine Träumerei vorwerfen würde. Dazu kommt aber endlich noch, dass bei einer methodischen, die Etymologie berücksichtigenden Erlernung und Wiederholung der Wörter selbst von den in der Lectüre der unteren oder mittleren Classen nicht wieder vorkommenden Vocabeln eine grofse Anzahl im Gedächtnisse des Schülers immer wieder aufgefrischt wird, worüber in den meine „Wortkunde“ begleitenden Aufsätzen und Vorreden das Nöthige gesagt ist.

Ich habe mich bei diesem Punkte, obwohl er nicht eigentlich in diesen Zusammenhang gehört, etwas länger aufgehalten, weil jenes Princip die bis zur Secunda dem Schüler in der Lectüre nicht begegnenden Wörter vom Vocabel-Pensum der unteren Classen auszuschliefsen neuerdings eine weite Verbreitung gefunden hat und der Leichtigkeit des Verständnisses der Autoren in den oberen Classen sehr empfindlich Abbruch thut. In noch weit höherem Grade aber geschieht dies durch die ganz unbegründete Forderung, dass dem Sextaner bei dem Uebersetzen aus dem Lateinischen selbst die einfachsten Schwierigkeiten ferne gehalten werden sollen. Auf S. 356 a. a. O. tadelt der Herr Recensent unter Anderm, dass bei Schmidt doppelgliedrige Sätze, verbunden durch *non tantum* — *sed etiam* nicht vermieden sind, ferner dass „gleich anfangs Präpositionen vorkommen, deren Rection selbst dem Quintaner und Quartaner einzuprägen nicht geringe Mühe kostet“, weiter „die Anwendung von *interdum*, mit dem ein Schüler bei der Construction nichts anzufangen weifs,“ „die Verwendung von *et* — *et* für sowohl — als auch, die man einem Schüler nicht zumuthen sollte, der noch zu thun hat sich die Bedeutung und für *et* einzuprägen und stets bei einem Satze mit *et* — *et* stecken bleiben wird, den Gebrauch von *olim* und *etiamnunc*, welche Worte dem Schüler, der gewöhnt wird, jeden Satz dem Lehrer und sich selbst vorzuconstruiren, unübersteigliche Hindernisse sein müssen, die Sätze mit *aliae* —

4*

aliae, den Plural von *aqua*, den Genetivus bei *plenus*, den Satz mit *quidem, quoque, sed, tantum, praecipue,* der kaum in deutscher Uebersetzung den zehnjährigen Kindern verständlich zu machen sein dürfte.“ Ich muss offen gestehen, dass verkehrtere pädagogische Behauptungen als diese mir selten begegnet sind, und ich würde Bedenken getragen haben, dieselben hier wiederzugeben und auf eine Widerlegung derselben einzugehen, wenn ich nicht allen Grund zu der Annahme hätte, dass zahlreiche Berufsgenossen, von ähnlichen Vorurtheilen befangen, jene Ausstellungen zwar vielleicht hier und da für zu weitgehend, im Principe aber für richtig halten werden. Da auf diesem Gebiete practische Erfahrung bedeutend ins Gewicht fällt, so sei mir zunächst die persönliche Bemerkung gestattet, dass meine Ansicht nicht etwa, wie ein wenig scharfsichtiger Leser meiner Aufsätze angenommen, nur aus theoretischen Erwägungen hervorgegangen sind, sondern vielmehr zugleich auch recht eigentlich die Praxis zu ihrer Grundlage haben. Denn nicht nur stützt sich die Ausarbeitung meiner Schulbücher auf die Erfahrungen, welche ich zuerst persönlich während einer Reihe von Jahren als Lehrer des Lateinischen in den unteren Classen gesammelt und später durch zahlreiche Besuche dieser Lehrstunden und Unterredungen mit den betreffenden Lehrern noch weiter ergänzt habe, sondern ich kann bei den hier vorgetragenen Ansichten mich zugleich auch auf solche Wahrnehmungen berufen, die sich mir bei einem bereits nach den beiden Büchern für Sexta selbst begonnenen Unterricht ergeben haben. Seit October v. J. ertheile ich nämlich in der einer Gymnasial-Sexta gleichstehenden Classe der hiesigen (Carlsruher) Friedrichsschule die lateinischen Stunden, um meinen Reformplan unmittelbar in der Praxis zu erproben. Wie sich bei diesem Versuche meine psychologischen Voraussetzungen überhaupt durchaus bewährt haben, so kann ich auch in's Besondere auf das Bestimmteste versichern, dass die in meinem lateinischen Lesebuche für Sexta enthaltenen lateinischen Sätze und Lesestücke, obwohl die Schwierigkeiten derselben vielfach noch weit über die oben erwähnten hinausgehen, bei Anwendung der von mir vorgeschlagenen Methode selbst den wenig begabten Schülern bis jetzt (Mitte März) in keiner Weise zu schwer ge-

worden sind. Doch vielleicht hält man den Autor eines Schulbuches zu Beobachtungen bei Benutzung desselben nicht für hinlänglich unbefangen. Ich will deshalb in Bezug auf dasjenige, was Sextanern zugemuthet werden darf, mich auf einen andern Gewährsmann berufen, der — 150 Jahre älter ist. Dass die Sätze und Perioden des Cornelius Nepos noch um ein gut Theil schwieriger seien, als die des Schmidt'schen Lesebuchs oder die meines eigenen, liegt auf der Hand. Nichts desto weniger wurde in einer Zeit, die sowohl im Lateinschreiben als im Verständniss der lateinischen Schriftsteller ganz andere Resultate der Schulbildung aufzuweisen hatte, als die unsrige, Cornelius Nepos nicht von zwölf- oder dreizehnjährigen, sondern von — acht- oder neunjährigen Knaben gelesen! In der Vorrede zu seinem *Hodegus latini sermonis* (Berlin 1724) schreibt Joachim Lange, der bereits erwähnte Verfasser jener im vorigen Jahrhundert weit verbreiteten lateinischen Grammatik (vor mir liegt die „fünfunddreifsigste Edition, mit stehend bleibenden Schriften aber . . . die sechszehende" Halle 1767), nachdem er mit dem *puer quadrimus* beginnend Rathschläge in Bezug auf das vierte bis siebente Lebensjahr vor ausgeschickt, Folgendes (§. IV): „*Annus octavus, praeter sedulam eorum, quae septimo comprehensa sunt, repetitionem, impenditur facilioribus Ciceronis Epistolis ac Cornelio Nepoti, si non bis, certe tamen semel hic absolvendo, et quidem cum notitiae grammaticae, speciatim syntacticae, incremento. Alii, Nepotis lectione adhuc dilata, non sine fructu illi Castalionis Dialogos promittunt*". Für das folgende Lebensjahr heifst es (§. VI): „*Anno nono Cornelius Nepos una cum Epistolis Ciceronis repetitur, sed ita, ut diversis horis hic etiam ferveat Eutropii, aut Iustini tractatio, hoc anno facile absolvenda, saltem maxima ex parte* etc. Dass solchen Vorschriften im Ganzen die Praxis entsprach, geht mit Evidenz nicht blofs aus den Worten *alii non sine fructu* etc., sondern auch daraus hervor, dass der Verfasser derselben zu Anfang der Vorrede bemerkt, die Regeln seines Hodegus stützten sich auf seine eigene schulmännische Erfahrung. Es bedarf keiner besonderen Erwähnung, dass dieses Verfahren hier nicht als Muster aufgestellt werden soll; nur das sollte gezeigt werden, dass man im Jahre 1724 nicht das mindeste Bedenken trug acht- oder neunjährigen Knaben den Cornelius Nepos oder

Schriftsteller von ähnlicher Beschaffenheit vorzulegen, während im Jahre 1874 für einen neun- oder zehnjährigen Knaben Sätze mit *et* — *et* als zu schwer bezeichnet werden, weil „der Schüler noch zu thun hat, sich die Bedeutung „„und““ für *et* einzuprägen und stets bei einem Satze mit *et* — *et* stecken bleiben wird.“

Auf welchem Wege man die Schüler in so frühem Alter zu einer solchen Stufe in der Erlernung der lateinischen Sprache führte, ist aus der Geschichte der Pädagogik hinlänglich bekannt: Das Lateinische wurde selbst im vorigen Jahrhundert noch immer mehr oder weniger als zweite Muttersprache behandelt. Da es diese Stellung jetzt glücklicher Weise nicht mehr einnimmt, so wird heute kein Verständiger daran denken achtjährigen Knaben den Nepos in die Hand zu geben. Aber eine ganz andere Frage ist, ob nicht jene damals mit so erstaunenswerthen Erfolgen angewandte Methode uns Mittel und Wege zeigen sollte, durch welche ein den heutigen Verhältnissen weit mehr als das jetzt übliche Verfahren entsprechendes Resultat erzielt werden könnte. Man lese wie Joachim Lange mit acht- und neunjährigen Knaben den Nepos behandelt zu sehen wünscht (§. V.): „*Cornelius vero Nepos quomodo tractandus sit, perito praeceptori ignotum haud est. In gratiam imperitorum sequentia monuisse sufficiat: Quia magna solet esse verborum et locutionum de rebus ignotis difficultas, merito cuilibet capiti praemittitur brevis et iucunda rei, quae eo continetur, enarratio et explanatio: qua mediocriter notata, praeceptor non exigit a discipulo expositionem auctoris; utpote quae in viribus eius nondum posita est* [!]; *sed hanc ipse per minora sermonis membra, seu periodos, clara tardaque voce semel atque iterum praeit; deinde discentem, ut sequatur, iubet* [!], *subinde inspersis monitis de Germanice et Latine loquendi convenientia, ac discrepantia, ac tandem praeceptis grammaticis ad rem praesentem accommodatis, ita ut theoria lectionis praxin dirigat et haec illam confirmet.*“ Man sieht, es wird hier dieselbe Methode des Vorübersetzens angerathen, welche ich meinerseits mit Rücksicht sowohl auf das Erlernen der Vocabeln als auf das der grammatischen Formen empfohlen hatte. Als das Resultat unserer psychologischen und methodologischen Untersu-

chungen hatten sich dort die Sätze ergeben (III S. 6): „Es ist nicht von der Erlernung der Vocabeln und des Paradigmas zur Anschauung derselben im Satze, sondern umgekehrt von der Anschauung der Wörter und der grammatischen Formen im Satze zur Erlernung der Vocabeln und des Paradigmas überzugehen.“ Und aus diesem Satze ergab sich, da der Schüler den lateinischen Satz ohne Hülfe des Lehrers nicht verstehen kann, als weitere Folgerung der zweite: „Auf der untersten Stufe des lateinischen Unterrichts hat der Schüler noch nicht zu präpariren, sondern nur das vom Lehrer Vorgelesene und Vorübersetzte zu repetiren.“

Allein der Nachweis, dass dieses Verfahren früher mit gutem Erfolge angewandt sei, wird für sich allein den Vorschlag der Wiedereinführung desselben noch nicht hinreichend begründen. Es ist erforderlich, dass die innere Berechtigung dieser Methode, wie im zweiten Artikel hinsichtlich der Vocabeln, im dritten mit Rücksicht auf die Formenlehre, so hier in Bezug auf die syntactischen Gesetze nachgewiesen werde.

Wie weit in dieser Beziehung die herrschende Praxis sich von den elementarsten und anerkanntesten Grundsätzen der Erkenntnisslehre entfernt hat, das zeigt recht anschaulich ein Tadel, den der genannte Recensent gegen das Schmidt'sche Elementarbuch erhoben hat (a. a. O. S. 358): „Pag. 18, Satz 14 erscheint der Abl. auf die Frage wann? ohne dass dem Schüler vorher eine Regel gegeben ist, Spiefs unterlässt eine solche Regel nicht, sie steht pag. 20.“ Also „erst die Regel, dann das Beispiel!“ — das ist das Dogma, welches dem ganzen jetzt üblichen Verfahren zu Grunde liegt. Die angeführte Regel bei Spiefs lautet: „Auf die Frage wann? steht der Ablativus ohne Präposition, z. B.: *noctes aestate breves sunt*, die Nächte sind im Sommer kurz.“ „Vortrefflich“, denkt gewiss jeder Anhänger der durch zahlreiche Auflagen des Spiefs'schen Buchs repräsentirten Methode, „eine bündige Regel, ganz der elementaren Auffassungsweise eines neunjährigen Knaben entsprechend, dann zur Veranschaulichung ein leicht verständliches Beispiel mit der zugehörigen Uebersetzung, was will man mehr?“ Aber, wenden wir ein, was denkt sich denn der Knabe, während er die Regel liest, welche „veranschaulicht“ werden soll? Im besten Falle erinnert er sich

an einzelne Fälle, wo er vielleicht im deutschen Unterrichte früher einmal darauf geführt worden ist, dass er die Frage wann? zu stellen habe; oder es schwebt ihm aus dem eigenen, freien Gebrauche der Muttersprache ein Beispiel mit wann —? vor, etwa „Wann kommst du nach Hause?“ Wann werden wir zu Bett gehen? u. dergl. Selbst in diesem besten Falle also sucht der Geist des Knaben halb unbewusst nach concreten Beispielen; ohne Zweifel aber besitzen die wenigsten Knaben in dem Alter eine solche geistige Regsamkeit, dass die gewünschten Vorstellungen während jener Viertel Minute sich einstellen. Bei Weitem die Meisten werden ruhig abwarten, bis ihnen das Lesen der betreffenden Zeilen des Buches in bequemerer Weise ein Beispiel zuführt. Sie denken also, während sie die Worte lesen: „Auf die Frage wann? steht der Ablativus ohne Präposition“ — gar nichts. Denn bei dem Begriffe „Präposition“ sieht der Knabe, der erst einige Wochen Lateinisch gelernt hat, sich auf spärliche Reminiscenzen aus dem deutschen Unterrichte angewiesen, und mit dem Ablativus steht er auch noch nicht auf so vertrautem Fufse, dass er ohne ein Beispiel „sich etwas dabei denken“ könnte. Der Seelenzustand des Knaben, der jene Worte liest, ist also der, dass er nach einem concreten Beispiel hinstrebt und in der Erwartung, dass ihm ein solches werde geboten werden, sich darüber beruhigt, dass er die abstracte Regel noch nicht versteht. Wer dies für unrichtig erklärt, der möge erst beweisen, dass bei irgend einer Erkenntniss die menschliche Seele vom Abstracten zum Concreten übergehe. Wenn das aber nicht der Fall ist — und dass es nicht der Fall ist, lehren übereinstimmend die verschiedensten psychologischen und logischen Forscher —, so folgt daraus, dass in einem Schulbuche, welches nicht wie eine rein theoretische Grammatik ein fertiges System geben will, sondern dem Schulzwecke dienende grammatische Belehrungen, grade umgekehrt, als es gewöhnlich geschieht, zuerst das Beispiel und dann die Regel gegeben werden muss. Nur so wird der didactische Fehler vermieden, dass der Schüler zuerst das ihm unverständliche Abstracte und dann das „zur Veranschaulichung“ beigefügte Concrete lesen muss, anstatt umgekehrt auf dem allein richtigen Wege von dem anschaulichen Concreten zu dem im Begriffe zu erfassenden Abstracten geführt zu werden. In einem Elementarbuche — nur

von einem solchen, und nicht von einer theoretischen Grammatik ist hier die Rede — muss die oben erwähnte Belehrung also grade mit entgegengesetzer Reihenfolge ihrer beiden Theile folgendermafsen lauten: „*Noctes aestate breves sunt* heifst: „„die Nächte sind im Sommer kurz““. Auf die Frage wann? steht der Ablativus ohne Präposition“. Wenn also der genannte Recensent es tadelt, dass Schmidt auf S. 18 den Satz gegeben hat: *Poma sunt matura auctumno*, ohne die entsprechende Regel vorausgeschickt zu haben, so ist grade das von Schmidt gewählte Verfahren das didactisch richtige und das vom Recensenten an Spiefs gerühmte das falsche.

Es hat sich also ergeben, dass die unbestreitbar richtige Forderung den Schüler vom Concreten zum Abstracten zu führen ebenso wie bei den Vocabeln und bei den paradigmatischen Formen auch in Bezug auf die syntactischen Sprachgesetze es nothwendig macht bei dem Unterrichte von lateinischen Sätzen auszugehen und eine Vorführung der einzelnen Vocabeln, Formen und Constructionen erst dann eintreten zu lassen, wenn die betreffenden lateinischen Sätze vorübersetzt sind. Diejenigen Fachgenossen, welche das Schmidt'sche Elementarbuch oder das von mir ausgearbeitete Lesebuch für Sexta zu schwierig finden sollten, bitte ich bei den einzelnen, ihnen zu schwer erscheinenden Sätzen sich stets die hier begründete Veränderung der Methode gegenwärtig zu halten. Ein Tadel, wie ihn z. B. Benicken a. a. O. S. 358 gegen Schmidt erhebt, dass die Stellung *propter densam ramorum foliorumque umbram*, ein Satz wie *Peregrinae etiam sunt cerasi neque ante victoriam Mithridaticam fuerunt in Eurôpa*, Constructionen wie *peritus stellarum*, *indignus vita* für einen Sextaner zu schwer seien, würde bei der von mir vorausgesetzten Lehrweise selbst dann nicht zutreffend sein, wenn er auch, was ich nicht zugeben kann, der jetzigen Praxis gegenüber gerechtfertigt sein sollte. Denn sobald der Lehrer vorübersetzt, handelt es sich natürlich nicht mehr darum, dass dem Schüler „bei der Präparation das Richtige einfalle“, sondern lediglich darum, dass er angestrengt aufmerke und gewissenhaft repetire.

Es leuchtet ein, dass die hier vorgeschlagene Methode des lateinischen Elementar-Unterrichts der Art, wie das Kind

die Muttersprache erlernt, weit näher steht, als die gegenwärtig übliche. Während jetzt z. B. Ostermann bei der ersten Declination den Knaben erstens das Paradigma *mensa*, zweitens eine Anzahl Vocabeln, drittens die abstracten Regeln: „Der Nominativus steht auf die Frage wer? oder was?“ u. s. w. lernen lässt und ihn dann erst zu dem Satze führt *Sicilia est insula Europae*, soll bei dem Verfahren, welches bei Benutzung meiner Bücher vorausgesetzt wird, das Kind grade wie in der Muttersprache zuerst Sätze hören, welche der Ausdruck eines Gedankens sind, und erst, nachdem es ein Ganzes aufgefasst hat, die Theile betrachten und durch die bewusste oder unbewusste Zusammenstellung der gleichartigen Theile verschiedener Sätze zu den grammatischen und lexicalischen Begriffen aufsteigen. Dass man auf diesem Wege rascher zum Ziele kommt, dafür dürfte nicht blofs die Analogie der bewunderungswürdig schnellen Erlernung der Muttersprache ein Beweis sein, sondern vielleicht mehr noch die bereits oben angedeutete Thatsache, dass das Lateinische selbst in früheren Jahrhunderten bei einer solchen Methode den Knaben in weit kürzerer Zeit als jetzt geläufig wurde. Dass der veränderte Zweck des lateinischen Unterrichts gegen eine, demgemäfs modificirte Erneuerung jener Methode keinen Einwand begründet, wird später gezeigt werden; hier untersuchen wir zunächst die Frage, ob die Art, wie die Muttersprache erlernt wird, nicht noch weitere Fingerzeige für die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts enthalten sollte.

Wir lehren auf unseren höheren Schulen die lateinische Sprache, aber nicht, oder doch nur in sehr beschränkter Weise das Lateinisch Sprechen, Für die Realschule gilt die Ausschliefsung des letzteren für selbstverständlich, und auch auf dem Gebiete des Gymnasiums fehlt es nicht an Solchen, die das Lateinisch Sprechen als einen längst aufgegebenen Posten betrachten. Und doch, — kommt nicht „Sprache“ her von „Sprechen“? Sind diese beiden Dinge trotz ihrer engen Namensverwandtschaft so heterogener Natur, dass man das eine haben kann ohne das andere? Ist eine Sprache denkbar ohne Sprechen? Und wenn nicht, kann es einen Sprachunterricht geben ohne einen Unterricht im Sprechen? Mag diese Möglichkeit, richtig verstanden, immerhin eingeräumt werden für diejenigen



Sprachen, deren Erlernung nur zum Verständniss des in dieser Sprache Geschriebenen dienen soll: wird man einen Sprachunterricht, dessen ausgesprochener Zweck es ist Sprachbildung zu erzeugen, für einen dem Wesen seines Lehrobjectes entsprechenden halten können, wenn nur die Sprache gelernt werden soll, und nicht das Sprechen?

Gewiss, gesprochen wird im lateinischen Sprachunterrichte von dem ersten Tage, an welchem der Knabe sein *mensa* vorliest und aufsagt, bis zu dem Augenblicke, in welchem die Verse des Horaz oder die Perioden des Cicero in der Abgangsprüfung gelesen und übersetzt werden. Aber es ist ein vollkommen richtiger Sprachgebrauch, wenn man das Lesen lateinischer Sätze und selbst das Uebersetzen deutschen Textes in das Lateinische nicht ein Lateinisch Sprechen nennt. Denn von einem Sprechen einer fremden Sprache kann doch im eigentlichen Sinne nur dann die Rede sein, wenn der Gedanke nicht durch das Medium der Muttersprache hindurch, sondern unmittelbar in der fremden Sprache seinen Ausdruck findet. Soll aber in dem lateinischen Sprachunterricht ein wirklich inneres Verständnis der lateinischen Sprache erreicht werden, so muss der Schüler offenbar im Stande sein einen lateinischen Satz, nicht blofs wenn er gedruckt vorliegt, sondern auch wenn er nur vorgesprochen wird zu verstehen und den Inhalt desselben deutsch wiederzugeben. Denn bei dem gedruckten Satze hat der Schüler stets die Möglichkeit, nachdem er den ganzen Satz gelesen, behufs der Uebersetzung beinahe ausschliefslich seine Aufmerksamkeit auf die einzelnen Wörter zu richten, diese ihren grammatischen Formen entsprechend zu übersetzen und aus den so gewonnenen deutschen Satzgliedern sich einen deutschen Satz zusammenzusetzen und aus diesem dann den Gedanken zu ermitteln. Ganz anders steht es, wenn ihm z. B. der Satz *Iuvenalis, poeta Romanus, sanam mentem in corpore sano tanquam summum donum deorum immortalium exoptabat* nicht im Buche vorliegt, sondern vom Lehrer vorgesprochen wird. Dann kann nicht mehr, wie in jenem Falle, das einzelne Wort weit über die ihm zukommende Befugniss hinaus die Aufmerksamkeit für sich in Anspruch nehmen und von dem Ganzen abziehen. Denn nur wer während des Hörens von den durch die einzelnen Worte erregten Vorstellungen zu dem Gedanken des gan-

zen Satzes aufsteigt, vermag jene einzelnen Vorstellungen im Gedächtnisse zu behalten. Derselbe Knabe, welcher sehr wohl nach einmaligem Anhören jenes Satzes denselben zu übersetzen vermag, würde völlig aufser Stande sein vierzehn zusammenhangslose Vocabeln, die ihm einmal vorgesagt würden, aus dem Gedächtnisse zu wiederholen. Es liegt also, wenn die Sätze vorgesprochen werden, für den Schüler in dem Bewusstsein, dass das einzelne Wort unrettbar verloren geht, wenn der Gedanke des Satzes nicht verstanden wird, eine energische Nöthigung beim Hören des einzelnen Wortes nicht nur dieses selbst, sondern zugleich auch seine Beziehung zum Ganzen ins Auge zu fassen, während beim Lesen eines gedruckten Satzes in dem Gefühle, dass die Worte ja nicht fortlaufen können, selbst für den regsameren Knaben die Versuchung liegt zunächst nur die lexicalische und nicht auch die grammatische Seite der Worte zu beachten. Vollends der geistesträge Knabe wird beim ersten Lesen sich damit begnügen die Töne der Wörter wiederzugeben ohne sich irgend etwas dabei zu denken. Die unvermeidliche Anstrengung kommt ja immer noch frühe genug, wenn er behufs der Uebersetzung zum ersten Worte des Satzes zurückkehrt. Selbstverständlich kann jenes Uebersetzen vorgesprochener Sätze von dem Schüler erst dann verlangt werden, wenn ihm die Vocabeln wenigstens der Hauptsache nach bekannt sind. Dass dieselben sämmtlich memorirt seien, ist dabei keineswegs erforderlich. Im Gegentheil wird grade dieses Vorsprechen ganzer Sätze sehr geeignet sein auch das Behalten solcher Wörter zu erleichtern, welche zwar wiederholt gelesen aber nicht eigentlich auswendig gelernt sind. Denn wie das Kind während der ersten Lebensjahre fast täglich Sätze hört, in welchen es einzelne unbekannte Wörter durch Erfassen des Gedankens divinatorisch kennen lernt, so wird auch der eine fremde Sprache erlernende Knabe beim Hören oder Lesen ganzer Sätze solche Vocabeln, die ihm noch nicht sicher bekannt sind, wie z. B. bei dem oben erwähnten Verse aus Ovid das Wort *antrum*, vermittelst des Zusammenhangs sich in's Gedächtniss zurückrufen und allmählich sich einprägen. Hieraus ergibt sich für die Benutzung meiner Schulbücher für die unteren Classen folgende, wie ich glaube, aufseror-

dentlich fruchtbringende practische Regel: Es sind jedesmal diejenigen Sätze, welche an dem einen Tage vorübersetzt sind, an dem folgenden Tage, nachdem die Primitiva und das betreffende Paradigma gelernt, die Derivata gelesen worden sind, den Schülern bei geschlossenen Büchern vorzusprechen. Erst, nachdem so auch die Derivata der betreffenden Sätze den Schülern einigermafsen geläufig geworden sind, ist denselben für den dritten Tag die Repetition der Sätze selbst aufzugeben. Aus der unmittelbarsten Erfahrung der letzten Monate kann ich die Thatsache feststellen, dass den Knaben das Wieder-Uebersetzen der am vorigen Tage ihnen vorübersetzten Sätze leichter wird, wenn dieselben vorgesprochen werden, als wenn sie ihnen in dem Lesebuche vorliegen. Denn da sie in dem letzteren Falle gleich an der ersten ihnen unbekannten Vocabel hängen bleiben, so haben sie keine Ahnung davon, was eigentlich der Inhalt des Satzes sei. Wird dagegen dieser vorgesprochen, so fehlt ihnen, grade wie dem die Muttersprache lernenden Kinde, die Zeit über das einzelne zunächst unverständliche Wort nachzugrübeln; sie hören das Ganze und mit demselben auch die Primitiva, die sie für diese Stunde aus dem zugehörigen Abschnitt der Wortkunde memorirt haben, sowie die Vocabeln, welche ihnen aus früheren Lectionen erinnerlich sind. Diese bekannten Bestandtheile des Satzes reproduciren dann nach dem Gesetze der Ideen-Association die ganze Vorstellungsreihe, d. h. den Inhalt des Satzes, und durch diesen wird wiederum die Bedeutung der zuerst noch unverständlich gebliebenen Vocabeln ins Gedächtniss gerufen. Ich erinnere mich nicht eines einzigen Falles, in dem bei diesem Verfahren ein am zweiten Tage vorgesprochener Satz nicht sofort von dem einen oder anderen Schüler übersetzt worden wäre. In der Regel meldete zich eine gröfsere Anzahl von Schülern; die schwächeren vermochten fast immer den von dem Mitschüler übersetzten Satz richtig zu wiederholen. Ein Abfragen einzelner schwierigerer Vocabeln sowie ein Analysiren der etwa nicht scharf erfassten Sätze nach Subject, Prädicat u. s. w. — alles bei geschlossenen Büchern — sicherte dann das Verständniss der einzelnen Wörter und Wortformen, so dass jede Gefahr eines oberflächlichen Rathens beseitigt wurde.

Am dritten Tage konnte dann von jedem Schüler ein völlig sicheres Uebersetzen der alsdann gedruckt vorliegenden Sätze verlangt werden. Ich darf hinzufügen, dass ich von dem Resultate dieser Methode in einzelnen Fällen sogar überrascht worden bin. Selbst Sätze wie die beiden folgenden (Lesebuch No. 49, 3): *Pulcherrime Homerus caduca mortalium opera comparat cum parvulis illis acervis, qui a pueris in arenoso litore multo cum studio exaggerantur et proxima devorantur maris unda. Iam antiquis igitur temporibus eodem, quo nunc nostri, delectabantur ludicro liberi* wurden, als ich jeden der beiden ohne Absatz bei der Repetition vorsprach, richtig nachübersetzt, und zwar bereits im Januar, also im vierten Monat des Unterrichtes bei sieben Stunden in der Woche*). Welchen Antheil bei diesem unerwartet erfreulichen Ergebniss das Interesse des kindlichen Gemüthes an dem Inhalte der Sätze habe, wird weiter unten zu erörtern sein. Uebrigens kann ich auch in Bezug auf den sehr bedeutenden Gewinn, welcher durch das Vorsprechen im Gegensatze zu dem Lesen erzielt wird, mich auf die sehr ausgedehnte Erfahrung eines anerkannten Schulmannes berufen. In der Vorrede zu seinem Handbüchlein der lateinischen Stammwörter (14. Aufl. Magdeburg 1866) sagt Wiggert (S. VI): „Wir lernen unsere Muttersprache durch Hören. So muss auch, wer lateinisch lernen soll, zuerst Lateinisches hören; es müssen keine Wörter zum Auswendiglernen aufgegeben werden, die nicht erst vom Lehrer vorgesprochen und, wo es nöthig scheint, ihrem Inhalte nach klar gemacht sind. Auch bei einigem Fortschritte in einer fremden Sprache muss der Schüler immer wieder kleine und allmählich längere Sätze, aus ihm schon bekannten Wörtern gebildet, zu hören und aufzufassen und dann erst in die Muttersprache zu übersetzen bekommen. Aus fünfzigjähriger Erfahrung", so sagt Wiggert, der bekannte frühere Director des Domgymnasiums zu Magdeburg, „weifs ich, wie viel

*) Ich habe nämlich für diese erste Erprobung meines Versuches, um völlig sicher zu gehen, nicht sechs Stunden wöchentlich, sondern sieben gewählt, obgleich ich die erstere Zahl bei Anwendung der vorgeschlagenen Methode auch unter ungünstigeren Verhältnissen für vollkommen ausreichend halte, natürlich unter der Voraussetzung, dass die hier gegebenen Rathschläge beachtet werden.



sich dadurch gewinnen lässt. Der Schüler lernt auf diese Weise einen lateinischen oder griechischen Satz viel leichter und sicherer überblicken, als durch Anschauen der Wörter auf dem Papier, und bedarf, wenn er sich nun in der fremden Sprache versuchen soll (durch Exercitien u. s. w.), manche Belehrung über Stellung gewisser Wörter und gewisser Satztheile in ihr gar nicht, weil durch das Ohr das Richtige sich unvermerkter und fester einprägt als durch das Auge*)."

Der Schlusssatz in dieser Bemerkung Wiggerts führt uns auf die Betrachtung eines weiteren Vortheils, welchen die vorgeschlagene Methode des Vorsprechens lateinischer Sätze in den unteren Classen für den gesammten lateinischen Unterricht in sich schliefst. Die lateinische Satzlehre können die Schüler offenbar doch nur dann wirklich erfassen, wenn sie mit dem Wesen des lateinischen Satzes vertraut werden. Nur durch Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische aber kann diese Vertrautheit nicht erreicht werden. Trotz der sehr ausgedehnten Uebungen dieser Art — wie viele Hunderte von Sätzen werden nicht von Sexta bis Unter-Secunda ins Lateinische übersetzt? — wird der *color latinus*, die stilistische Gewandtheit im lateinischen Ausdruck bei den Schülern der oberen Classen vielfach in hohem Grade vermisst. Die Ursachen dieses Mangels scheinen mir unbestreitbar in der Methode des lateinischen Unterrichts in den unteren und mittleren Classen zu liegen. Wenn der Schüler, weil

*) Die obige Aeufserung Wiggert's ist auch noch in einer anderen Hinsicht belehrend. Aus den Worten „wenn er sich nun in der fremden Sprache versuchen soll" in Verbindung mit den vorangegangenen: „Auch bei einigem Fortschritte in einer fremden Sprache muss der Schüler immer wieder u. s. w." geht nämlich evident hervor, dass auch bei der von Wiggert befolgten Praxis das Uebersetzen in das Lateinische erst dann eintrat, wenn Uebungen im Uebersetzen aus dem Lateinischen längere Zeit hindurch vorausgegangen waren. Die auf eine fünfzigjährige Erfahrung sich berufende Vorrede datirt aber aus dem Jahre 1866. Wiggert ist demnach um das Jahr 1816 in das Lehramt eingetreten, also zu einer Zeit, in welcher, wie oben gezeigt, die frühere, von mir zurück gewünschte Methode noch nicht aus der allgemeinen Praxis gewichen war. Dass ein Mann wie Wiggert ungeachtet der durchaus entgegengesetzten Strömung an jener Methode seiner Jugendzeit noch nach einem halben Jahrhundert festhielt, ist jedenfalls eine beachtenswerthe Thatsache.



er stets nur Gedrucktes übersetzt, es nicht gelernt hat, von der Macht der einzelnen Wörter sich zu befreien und neben den Theilen des Satzes jedesmal auch mit gleicher Aufmerksamkeit das Ganze des Satzes ins Auge zu fassen, wenn er in Folge dessen nie anders als durch das Medium der Muttersprache einen lateinisch ausgedrückten Gedanken erfasst und einen eigenen in das Lateinische übertragen hat, mit Einem Worte, wenn er stets nur deutsch, und nie lateinisch gedacht hat, woher soll er lateinisches Colorit gewonnen haben? Man befürchte nicht, dass hier antiquirten, specifisch philologischen Uebungen im Lateinsprechen in den oberen Gymnasialclassen das Wort geredet werden soll; im Gegentheil die Sprech- und Hör-Uebungen, die hier für den lateinischen Elementaruntericht empfohlen werden, scheinen mir nicht minder im Interesse der Realschule als in dem des Gymnasiums zu liegen. Denn überall wo lateinische Syntax gelernt und gelehrt wird, dürfte es keine geeignetere Vorübung zu einer systematischen Behandlung derselben geben, als diejenige, welche den Schüler mit zwingender Gewalt nöthigt neben den einzelnen Wörtern auch ihre Beziehungen zum Satzganzen in's Auge zu fassen. Dies geschieht, wenn der Knabe lateinische Sätze in den unteren Classen vorgesprochen hört, in den mittleren sie selbständig bildet. An sich selbst kann jeder Lehrer es erproben, wie die Stellung zu der fremden Sprache sofort eine ganz andere wird, wenn er in derselben nicht den Schülern vorliest, sondern zu ihnen spricht, ein Verfahren, welches aufserdem noch den Vortheil gewährt, dass das Auge des Lehrers ununterbrochen die ganze Classe beherrscht. In gleicher Weise wird aber auch für den Schüler das Verhältniss zu der zu erlernenden Sprache ein innerlicheres, wenn er in ihr nicht blofs Gedrucktes liest und auch nicht blofs Gesprochenes hört, sondern selber spricht. Sehr bald schon wird man die in der oben geschilderten Weise vorgesprochenen lateinischen Sätze von den Schülern, nachdem sie dieselben übersetzt und dann nochmals lateinisch angeführt haben, auch lateinisch wiedergeben lassen können. So kommt der Knabe unvermerkt dazu einen Gedanken in seinem lateinischem Ausdrucke auszusprechen und allmählich auch bei kleinen, aus bekannten

Vocabeln bestehenden Sätzen der Vermittelung des Gedankens durch die Muttersprache nicht mehr zu bedürfen. Er lernt also, wenn auch zunächst auf einem ganz beschränkten Gebiete, ohne Hülfe der Muttersprache lateinisch zu denken. Es liegt auf der Hand, eine wie vortreffliche Vorübung dieses Reproduciren lateinischer Sätze auch für die späteren Uebersetzungen in das Lateinische gewährt. Mit vollem Rechte ist ja mehrfach das Retrovertiren als eine das Vertiren vorbereitende und begleitende Uebung empfohlen worden, und ohne Zweifel würde von diesem Mittel in den unteren Classen mit gutem Erfolge ein noch weit ausgedehnterer Gebrauch gemacht werden können, als es zu geschehen pflegt; aber mehr noch als das Retrovertiren scheint mir das Reproduciren für die Aneignung der syntactischen Gesetze eine zu wenig beachtete Hülfe zu gewähren. Denn während beim Retrovertiren der Schüler die einzelnen Wörter, wenn auch immerhin in ihrer Beziehung zu dem ganzen Satze in das Lateinische überträgt und bei dieser Arbeit sich unterstützt findet durch die Erinnerung an die früher gelesenen oder gehörten Wörter und Formen, geht er beim Reproduciren von dem ihm erinnerlichen Gedanken des ganzen Satzes aus und sucht diesen mit Hülfe des ihm gleichfalls noch mehr oder weniger deutlich im Gedächtniss schwebenden lateinischen Satzes auszudrücken. In beiden Fällen ist also der eine Factor seiner Thätigkeit übereinstimmend die Erinnerung, der andere Factor aber ist jedesmal eine verschiedenartige geistige Kraft, beim Retrovertiren diejenige, vermöge deren ein Wort und eine Form der Muttersprache ins Lateinische übersetzt wird, beim Reproduciren aber die Fähigkeit einen Gedanken unmittelbar in der fremden Sprache auszudrücken. Hat z. B. der Knabe an dem einen Tage den Satz übersetzt *Multa opulenta oppida a Romanis expugnata sunt*, so wird er, wenn ihm am folgenden Tage die Aufgabe gestellt wird diesen ihm wieder vorgesprochenen Satz nachzusprechen, dies nur dann können, wenn er beim Anhören auch den Gedanken erfasst hat und mit Hülfe dieses die Worte wieder hervorruft. Denn nur in seltenen Ausnahmefällen wird ein Knabe im Stande sein sieben ohne Zusammenhang ihm hinter einander vorgesagte Worte nachzusprechen. Das Treffen der richtigen Form z. B. des *expugnata* ist also nicht blofs ein Act

des Gedächtnisses, sondern zugleich ein Product logischer Thätigkeit. Es lässt sich daher annehmen, dass; wenn der Knabe an solchen Reproductionen z. B. die Lehre von der Congruenz des Prädicates sei es auch halb unbewusst sehr häufig zur Anwendung bringt, sich von selbst in ihm ein Gefühl für dieselbe entwickelt, welches ihm später beim Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische sehr wesentliche Dienste leisten wird. Wenn es hiernach also keinem Zweifel unterliegen kann, dass die Uebungen im Hören, Uebersetzen und Nachsprechen ganzer lateinischer Sätze auf der untersten Stufe des Unterrichtes das Verständniss und die eigene Anwendung der syntactischen Sprachgesetze in vortrefflicher Weise vorbereiten, so werden dieselben um so mehr empfohlen werden dürfen, als sie von jedem Lehrer des Lateinischen, selbst wenn er im Lateinsprechen gar keine Uebung haben sollte, mit gutem Erfolge angestellt werden können. In Bezug auf die oberen Gymnasialclassen mag innerhin die nicht selten ausgesprochene Behauptung, dass sogar wissenschaftlich tüchtige Lehrer in der eigenen Handhabung der lateinischen Sprache nicht diejenige Fertigkeit besäfsen, welche dort zu der Leitung lateinischer Sprechübungen erforderlich sei, eine gewisse Berechtigung haben — die gänzlich veränderte Stellung, welche die lateinische Sprache in unserer Zeit einnimmt, würde dies ja hinlänglich erklären —: in den unteren und mittleren Classen, wo diese Uebungen aus den oben angegebenen Gründen noch weit wichtiger sind, gehört selbst bei mäfsigem Lehrgeschick weiter nichts dazu, als guter Wille. Denn die vorgelesenen, vorübersetzten und durchgenommenen Sätze werden in Sexta und Quinta dem Lehrer für das dann folgende Vorsprechen von selbst oder nach einmaligem Durchlesen zu Gebote stehen; und auch in Quarta und Tertia wird es nur geringe Mühe kosten geeignete kleine Abschnitte aus der durchgearbeiteten Classenlectüre oder dann und wann auch andere kleine lateinische Erzählungen aus einem beliebigen anderen lateinischen Lesebuche sich soweit einzuprägen, dass man sie den Schülern in freier Rede vortragen kann. Die aufserordentliche Belebung des Unterrichts, das sichtbare Interesse der Schüler wird für diese kleine Mühe reichlich entschädigen. Noch deutlich stehen mir die gänzlich veränderten Gesichter in einer Ober-Tertia

vor Augen, in welcher ich aushülfeweise zwei lateinische Stunden wöchentlich ertheilte und, da andere Mittel die etwas zerfahrene Classe an gespannte Aufmerksamkeit zu gewöhnen nicht recht fruchten wollten, einmal das neue Mittel versuchte, eine kleine Geschichte lateinisch vorzuerzählen und lateinisch wiederholen zu lassen: unverkennbar fühlten sich selbst träumerische und zerstreute Knaben davon angeregt und bemühten sich zu leisten, was in ihren Kräften stand. Werden solche Uebungen von Sexta bis Ober-Tertia mit allmählich steigenden Ansprüchen regelmäfsig angestellt, wozu ein besonderer Zeitaufwand keineswegs erforderlich ist, so lässt sich mit Sicherheit erwarten, dass die Schüler in den oberen Classen eine weit gröfsere Vertrautheit mit der lateinischen Sprache bekunden werden, als wenn sie lediglich durch Uebersetzen deutschen Textes in der eigenen Handhabung derselben geschult worden sind. Mit einem äufserst einfachen Mittel also lässt sich, wenn nicht alles täuscht, sehr Grofses erreichen, lediglich dadurch, dass der Unterricht in der Sprache sich auf das Wesen der Sprache gründet.

Noch weiter aber als in Bezug auf das Sprechen hat sich die Methode des lateinischen Sprachunterrichts seit dem Anfang dieses Jahrhunderts in einer anderen Beziehung von dem inneren Wesen des Lehrobjectes entfernt und dadurch Missstände hervorgerufen, welche zu den stets wachsenden Klagen vorurtheilsfreier Männer einen nur zur gerechten Anlass gegeben haben. So wenig nämlich Sprache sich denken lässt ohne Sprechen, ebensowenig kann es, im wahren Sinne des Wortes, Sprache geben ohne Inhalt, Sprechen ohne Denken. Will man denn aber im Ernste behaupten, dass unsere Schüler bei dem Uebersetzen jener Unzahl nichtssagender Uebungsbeispiele, wie sie in den verbreitetsten Elementarbüchern sich finden, wirklich noch an etwas anderes denken, als an die Vocabeln, die ihnen nöthig sind, und an die Formen, in die sie dieselben zu setzen haben? Eine von den wenigen Ausnahmen in Bezug auf die Inhaltslosigkeit des Uebersetzungsstoffes bildet das Schmidt'sche Elementarbuch. Und was sagt der neueste Recensent desselben in dem oben angeführten Aufsatze (a. a. O. S. 362)? Er hat an ver-

schiedenen Anstalten die verschiedensten Bücher dieser Art kennen gelernt und sich in alle hineinzufinden gewusst, das Schmidt'sche aber hat auf ihn „so unangenehme Eindrücke gemacht," dass er sogar für die Privatstunde, die er Schülern seiner Sexta ertheilt, Spiefs statt des von denselben Schülern in der Classe benutzten Schmidt eingeführt hat! Die Frage, ob nicht andererseits Bücher wie Spiefs, Ostermann, Scheele, Moisstziszig u. A. auf den nicht ganz gedankenlosen Schüler recht „unangenehme Eindrücke machen" dürften, ist dabei unerwogen geblieben. Es hiefse aber Eulen nach Athen tragen, wollte man nach dem, was Lattmann*) und Ostendorf**) über den Inhalt der unseren Sextanern und Quintanern in den meisten lateinischen Elementarbüchern dargebotenen Sätze geschrieben haben, nochmals im Einzelnen nachweisen, dass jene Uebungsbeispiele theils durch die Trivialität der Gedanken theils durch die Ueberhäufung mit einem unverständlichen Notizenwust den Knaben nicht das mindeste stoffliche Interesse zu erwecken vermögen. Die Thatsache ist so handgreiflich, dass man mit einer solchen Behauptung kaum einen Widerspruch zu befürchten hat. Wohl aber kann man mit einiger Sicherheit voraussetzen, dass die Mehrzahl derer, welche jene Bücher und die durch sie bedingte Methode billigen, auf jenen Vorwurf antworten werden, es komme auch durchaus gar nicht darauf an, dem Schüler in dem lateinischen Elementarbuche einen anziehenden Stoff zu bieten; er habe aus demselben Vocabeln und Formen zu lernen und sonst nichts. Wie weit diese Auffassungsweise verbreitet ist, das geht einleuchtend auch daraus hervor, dass man selbst in den mittleren Classen bei der lateinischen Lectüre auf den Inhalt derselben an sehr vielen Gymnasien, wie es scheint, sogar an den meisten, ein aufserordentlich geringes Gewicht legt. Fassen wir den gesammten lateinischen Unterricht von der Sexta bis zur Prima in seiner Beziehung zum Inhalte der Lectüre in's Auge, so wird man, wenn nicht alle Indicien täuschen, von der überwiegenden Mehrzahl sowohl der Gymnasien als der Realschulen sagen können: Bei

*) Lattmann, Reform des Elementarunterrichtes u. s. w. S. 28—32.

**) Ostendorf, Mit welcher Sprache beginnt am zweckmäfsigsten der ...dsprachliche Unterricht, Düsseldorf 1873, S. 18—23.

Lichte betrachtet steht es so, dass von Sexta bis zur Ober-Tertia die Schüler systematisch zur Gleichgültigkeit gegen den Inhalt erzogen werden, und wenn dann in den beiden oberen Classen die naturgemäfsen Folgen dieses Verfahrens zu Tage treten, die Lehrer sich über die seltsame Erscheinung wundern, dass „so oft selbst die besseren Schüler nur wenig Sinn für den Inhalt der classischen Meisterwerke erkennen lassen". Hinsichtlich der drei unteren Classen könnten nun allerdings die Freunde der jetzt üblichen Unterrichtsweise zur Vertheidigung derselben anführen, dass die lateinische Lectüre, welche für diese Stufe sich bis jetzt dargeboten habe, fast durchweg stofflich so werthlos sei, dass eine Berücksichtigung des Inhalts, selbst wenn sie principiell als eine berechtigte pädagogische Forderung anerkannt werden müsse, hier nicht verlangt werden dürfe. Allein schon der Umstand, dass diejenigen lateinischen Elementarbücher, welche vorwiegend triviale und sachlich ungeeignete Sätze enthalten, eine weit gröfsere Verbreitung gefunden haben, als z. B. das auch dem Inhalte nach vortrefflich der betreffenden Altersstufe angepasste Buch von Hermann Schmidt, würde zur Genüge zeigen, wie wenig Gewicht man auf eine richtige geistige Nahrung beim lateinischen Elementarunterricht zu legen gewohnt ist. Auf's Schlagendste aber beweist die Art, wie auch noch in Tertia, wo an jene Entschuldigung auch nicht von ferne gedacht werden kann, die lateinische Prosalectüre in der Regel behandelt wird, dass jene Nichtachtung des Inhalts auf einem Principe, und nicht auf äufseren Verhältnissen beruht. „Leider sind Cäsars Commentarien," heifst es in der Einleitung zu denselben von Köchly und Rüstow (Gotha 1857) S. 1 fg., „vorzugsweise eine Lectüre der Schulmeister und Schulbuben geworden: man übt an ihnen Formenlehre und Syntax, Etymologie und Synonymik, Phraseologie und Styl und verdirbt so den Meisten der auf solche Weise durch sie Gedrillten auf immer die Lust, als gereifte Männer zu ihnen zurückzukehren. Wir sprechen aus Erfahrung: eine philologische Erklärung des Cäsar, welche uns im Semester 12—15 Capitel zerfetzt und zerkaut eintrichterte, hatte uns auf lange Jahre hinaus das unsterb-

liche Werk des grofsen Römers dergestalt verleidet, dass wir erst spät und nothgedrungen zu ihm zurückkehrten, um es dann freilich desto rascher und bleibender lieb zu gewinnen, je mehr uns das eigentliche Verständniss desselben aufging.“ Ganz so schlimm freilich, wie es uns hier von einer um einige Decennien zurückliegenden Zeit gesagt wird, steht es nun heute wohl nicht oder doch nur ausnahmsweise; dass aber noch immer, wenn auch etwas rascher gelesen werden mag, die formale Behandlung des Schriftstellers so sehr in den Vordergrund tritt, dass der Inhalt als etwas nur ganz nebensächliches gilt, dafür kann ich die Aussage eines preufsischen Provinzial-Schulrathes anführen, welcher mir in einem Gespräche über diesen Gegenstand auf Grund seiner weitreichenden Amts-Erfahrung mittheilte, dass ihm unter hundert Lehrern kaum Einer bekannt sei, der bei der Durchnahme der Commentarien Cäsar's — abgesehen etwa von der Besprechung besonderer Schwierigkeiten — auf den Inhalt des Schriftstellers eingehe. Und doch ist grade Cäsar auch in dieser Beziehung für den Unterricht aufserordentlich werthvoll. Vortrefflich spricht hierüber Jäger in seinen „Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien, Programm des Fr. Wilh. Gymn. u. der Realschule I. O. zu Köln 1866. „Cäsar's gallischer Krieg und Xenophon's Anabasis“, sagt er (S. 9), „ist nicht eine Beispielsammlung zu Zumpt's oder Buttmann's Grammatik, auch für Tertianer nicht: und wenn sie es lange gewesen und wo sie es etwa noch sind, da ist es Zeit, dass dies anders werde. Es ist schlechterdings nicht einzusehen, in wie fern es der sprachlichen Gründlichkeit Eintrag thun soll, diese Schriften als das zu lesen, was sie wirklich sind: als höchst interessante, höchst sachverständige Berichte zweier hervorragenden Männer über die Lösung von Aufgaben schwierigster Art — eine Lösung, welche der Freiheit und der Civilisation gegenüber dem Barbarenthum gelang. Das Bildende an solcher Lectüre von Geschichtsquellen in fremder Sprache besteht eben darin, dass der Schüler durch denkende Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten zum Verständniss des Sachlichen gelangt; die erste Forderung also ist eine vollkommene Uebersetzung,

welche, die gemeinsame tägliche Arbeit von Lehrer und Schülern bildend, hundert unnütze Anmerkungen und Excurse erspart. Unumgänglich nothwendig aber ist, dass der Lehrer wo möglich am Ende jeder Stunde, oder am Ende jeder zweiten, dritten Stunde das Gelesene als Ganzes in guter Uebersetzung, wie sie durch ihn und die Schüler zuasmmenwirkend hergestellt worden, noch einmal vorführe: ohne dieses bleibt dem Schüler Alles Fragment. Dass das Sprachliche überall das Erste ist, der Lehrer sich nirgends mit einem blofsen Quidproquo von Uebersetzung zufrieden geben darf, ist selbstverständlich: aber ebenso nachdrücklich muss darauf bestanden werden, dass jetzt, wo wir die schönsten Hülfsmittel ganz leicht zugänglich haben, der Lehrer sich die Mühe nicht verdriefsen lassen darf, sich aus Rüstow, Göler, dem zweiten Bande von Napoleon's III. Werk eine deutliche Vorstellung vom römischen Heerwesen, vom Legionargefecht u. s. w. anzueignen, um so von dieser Seite das sachlich-sprachliche d. h. das volle Verständniss, das letzte Ziel jedes vernünftigen Unterrichts, zu unterstützen. Hier bei dieser Quellenlectüre, der einzigen, die auf dem Gymnasium möglich oder räthlich ist, kann und soll der Schüler lernen, was er beim historischen Unterricht, der nur oder fast nur die Resultate geben kann, nicht lernt — was jene Ausdrücke alle in Wirklichkeit bedeuten, die er bis dahin ohne viel Verstand gehört und nachgesprochen hat —, was zur Bewegung eines Heeres gehört, welches die Mittel und Bedingungen des Sieges sind, wie die Persönlichkeit eines grofsen Führers auf die Soldaten wirkt (Caesar b. g. 1, 38—40), warum und wie die disciplinirte Tapferkeit eines civilisirten Heeres der rohen Tapferkeit von Barbaren überlegen ist: hier mit Einem Worte, kann ein gesunder historischer Realismus gepflegt werden, wie er dem heranwachsenden Geschlechte so nöthig ist. Dass aus dem Gelesenen der lateinische wie der deutsche Sprachschatz des Schülers sich vermehre, ist eine billige Forderung: sie wird um so leichter befriedigt werden, je mehr durch eine wirklich historische Behandlung des Schriftstellers das Interesse des Schülers geweckt sein wird. Ich habe, als ich das Glück hatte," fährt Jäger fort, „mit einer Tertia Cäsar lesen zu dürfen, beispielsweise B. G. 2, 18—28 zuerst in

circa 5—6 Stunden mit den Schülern durchübersetzt, dann meine eigene Uebersetzung langsam vorgetragen, hierauf den Plan der Schlacht nach Göler an die Tafel gezeichnet, die Bücher bei Seite legen lassen, den Gang des Kampfes alsdann an der Zeichnung von Punct zu Punct verfolgt und mir bei jedem Moment desselben die von Cäsar gebrauchten lateinischen Ausdrücke von den Schülern sagen, überhaupt während der Lectüre die auf das Kriegswesen sich beziehenden Ausdrücke sammeln lassen und diese endlich gelegentlich so repetirt, dass ich sie nach einem Schema der Kriegsalterthümer (Verpflegung — Waffen — Heer auf dem Marsch — vor dem Feind — im Lager u. s. w.) abfragte. Dasselbe Verfahren beobachtete ich bei der Lectüre des Xenophon, sobald die ersten Schwierigkeiten überwunden waren, und meine, günstige Erfolge von demselben wahrgenommen zu haben. Von historischen Excursen, Einleitungen u. s. w. ist nicht die Rede: nur das soll verlangt werden, dass der Schriftsteller selbst und dass er um seiner selbst willen getrieben werde. Man hat in Beziehung auf die Lectüre der Classiker den früher beliebten Unterschied zwischen statarischer und cursorischer Lectüre mit der Formel „so schnell als möglich, so langsam als nöthig" sehr vernünftiger Weise beseitigt; auch der nicht minder unzutreffende zwischen vorwiegend sprachlicher und vorwiegend sachlicher Behandlung des Schriftstellers ist reif, in dem höheren Begriff einer sprachlich-sachlichen, einer wahrhaft historischen Methode, bei welcher ein Moment das andere ergänzt, aufgehoben zu werden." Ich habe diese vorzügliche Ausführung, welche mir ganz aus der Seele geschrieben ist, hier vollständig wiedergegeben, weil erstens die betreffende Abhandlung leider durch den Buchhandel nicht bezogen werden kann*), und zweitens die angezogene Stelle nicht nur die Ver-

*) Wie mir Herr Director Jäger auf eine bezügliche Anfrage mittheilte, ist dies Programm des Kgl. Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums zu Cöln 1866 vollständig vergriffen. Bei dem in jeder Hinsicht gediegenen Inhalte dieser auf 15 Quart-Seiten zusammengedrängten „Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien", welche nicht nur für den geschichtlichen, sondern auch für den philologischen Gymnasial-Unterricht sehr einsichtige und sachkundige Winke ent-



kehrtheit jener einseitig formalen Behandlung des Schriftstellers aufdeckt, sondern zugleich auch sehr geeignet ist, einen anderen, neuerdings aufgetauchten Irrthum zu widerlegen. Es hat nämlich vor Kurzem Ostendorf den Satz aufgestellt*): „die Lectüre des Cäsar in Tertia ist vom pädagogischen und didactischen wie vom nationalen Standpunct aus zu verwerfen.“ Da nach meiner Meinung durchaus kein lateinischer Schriftsteller existirt, welcher in Tertia an die Stelle von Cäsars *Bellum Gallicum* gesetzt werden könnte, und da in Folge dessen die Beseitigung desselben der Gymnasial-Bildung sowohl in „formaler“ als „realer“ Hinsicht einen äufserst empfindlichen Schlag versetzen würde, so muss ich auf diese Frage auch nach Anführung der Jäger'schen Auslassungen näher eingehen. Ich schicke die Bemerkung voraus, dass ich keineswegs zu denjenigen Gymnasialschulmännern gehöre, welche die Angriffe Ostendorf's gegen das Gymnasium durchweg oder auch nur vorwiegend für ungerechtfertigt erklären. Im Gegentheil stimme ich ihm, wie weiter unten näher entwickelt werden wird, in mehreren sehr wichtigen Puncten vollkommen zu. Um so dringender aber möchte ich den geehrten Berufsgenossen bitten seine bei der hier vorliegenden Frage wie mir scheint etwas theoretische Anschauung einer möglichst unbefangenen sachlichen Prüfung zu unterziehen.

Ostendorf begründet seine Behauptung (a. a. O. S. 529 und 530) mit folgenden Worten: „Für die unleugbaren Vorzüge der Form, welche Caesars Commentare auszeichnen, hat der Tertianer noch kaum ein Verständniss. Ein wahres Interesse am Inhalt können erst Männer haben. Der Geist aber, welcher in Caesar's Denkwürdigkeiten herrscht, ist der Art, dass, wer nicht in blinder Vorliebe für alles Lateinische und der Macht alter Gewohnheit befangen ist, nur eine schwere Versündigung an der Jugend und eine Verletzung des nationalen Interesse darin erkennen kann,

---

hält, möchte ich an den Verfasser die Bitte richten, dieselben durch einen neuen Abdruck der Lehrerwelt in weiteren Kreisen zugänglich machen zu wollen, da eine Programm-Abhandlung selbst an den im Programm-Austausch stehenden Anstalten nicht immer leicht zu erlangen ist.

*) Pädag. Archiv 1874 S. 529. In dem besonderen Abdruck (unter dem Titel: „Unser höheres Schulwesen gegenüber dem nationalen Interesse“, Düsseldorf 1874) S. 97.



wenn man unseren zwölfjährigen Knaben als hauptsächliche geistige Nahrung den Caesar darbietet. Die kalte, treulose Politik des Römers ist ebenso wenig wie die frivolen Beschönigungen derselben ein Element, woraus ein idealer Sinn erwachsen oder sittliche Charakter-Bildung hervorgehen kann; und dass der Schüler jene Politik mehrfach gegen Deutsche ausgeübt sieht, macht die Sache nur um so schlimmer. Soll Caesar nicht geradezu sehr schädlich einwirken, so muss der Lehrer ziemlich häufig sich kritisch und polemisch gegen ihn verhalten; dem Tertianer aber einen Schriftsteller in die Hand zu geben, bei welchem dies eine Nothwendigkeit ist, kann wohl nicht eben als gesunde Pädagogik gelten. Ganz anders würde Caesar als cursorische Lectüre in oberen Classen wirken, wo die weiter fortgeschrittene geistige Entwickelung und geschichtliche Bildung der Schüler den nachtheiligen Einfluss, welchen der Inhalt jenes Schriftstellers ausüben kann, grofsentheils paralysirt, und die Vorzüge der Form, die seine Schriften auszeichnen, dem Verständniss bereits näher liegen." Dass der Tertianer für diese Vorzüge der Form noch nicht das volle Verständniss habe, kann unbedenklich zugegeben werden; aber hat dies etwa der Secundaner für die des Homer, der Primaner für die des Sophokles? Vorzüge kann man doch erst dann verstehen, wenn man auch dasjenige kennt, welchem jenes Bessere vorgezogen wird; aber soll man deshalb etwa zuerst das Schlechtere und dann das Bessere geben? Für die Jugend ist nach dem alten Satze das Beste gerade gut genug; welchen anderen der Form nach besseren lateinischen Schriftsteller, der dem Tertianer verständlich wäre, will Ostendorf an die Stelle Cäsars setzen? Es ist doch ein ganz unbestreitbarer Vortheil, den wir im Interesse der Jugendbildung nicht hoch genug anschlagen können, dass wir an Cäsars *bellum Gallicum* ein in klassischem Latein geschriebenes Werk besitzen, welches von einem Tertianer überhaupt nur verstanden werden kann. Und dass dies sich erreichen lasse, hat selbst Ostendorf nicht bestritten. Mögen manche Perioden Cäsars dem Tertianer Kopfzerbrechen bereiten — und dass dies ein Nachtheil sei, wird Niemand behaupten wollen —: jene meisterhafte logische Klarheit Cäsars macht es möglich, dass selbst ein dreizehn- oder vierzehnjähriger Knabe die verwickeltsten Gedankenverbindungen nach wiederholter

Durcharbeitung zu überschauen vermag. Kann es eine vortrefflichere Schulung des Denkens geben, als diese? Den vorzüglichen Stil Cäsars kann der Tertianer verstehen; warum aber sollen wir wünschen, dass gleich bei der ersten Lesung der Schüler auch das verstehe, dass dieser Stil ein vorzüglicher sei? Ganz ähnlich verhält es sich aber auch mit dem zweiten Einwande Ostendorfs: „Ein wahres Interesse am Inhalt können erst Männer haben.“ Ziemlich übereinstimmend hiermit sagen auch Köchly und Rüstow wenige Zeilen vor der eben angeführten Stelle: „Cäsars Commentarien sind eigentlich nur eine Lectüre für den im öffentlichen Leben durchgearbeiteten Mann, für den denkenden Politiker, für den gebildeten Militär; und so haben denn namentlich die gröfsten Namen der letzteren Classe zu seinen eifrigen Lesern gezählt.“ So wahr diese Bemerkungen bis zu einem gewissen Grade auch sein mögen, so muss ich dennoch die daraus gezogene Folgerung, dass Cäsar für Tertianer nicht geeignet sei, auf das Entschiedenste für irrthümlich erklären. Wenn etwas für den gereiften Mann einen Werth hat, so folgt daraus nicht, dass es für den Knaben keinen habe. Als Manteuffel nach Olmütz fuhr und unterwegs die Antigone las, wird er jedenfalls für die tiefen Fragen, welche dieser grofsen Tragödie zu Grunde liegen, ein ganz anderes Interesse gehabt haben, als wie es bei einem achtzehn- oder neunzehnjährigen Jünglinge vorausgesetzt werden kann. Soll man aber darum dem Primaner die Antigone vorenthalten, weil er Vieles in derselben noch nicht ganz zu würdigen vermag, und grade die tiefsten und grofsartigsten Gedanken des Dichters doch wohl nur von Ferne ahnen wird? Das, meine ich, ist ja grade der unvergleichliche Vorzug der Schriftsteller des klassischen Alterthums, dass sie die Jugend und zugleich auch das gereifte Alter zu fesseln vermögen. Und was Cäsar betrifft, so müsste das doch in der That ein sonderbar angelegter Knabe sein, den es, wofern nur der Inhalt des Schriftstellers ihm wirklich nahe gebracht wird, nicht interessiren sollte, wenn er erfährt, welchen Eindruck es auf die römischen Soldaten machte, als die Kaufleute ihnen von der riesenmäfsigen Gröfse der Germanen, ihrer fabelhaften Tapferkeit, dem unerträglichen Feuer ihrer Augen erzählten, wie dann in Folge dieser Nachrichten allenthalben im Lager Testamente gemacht werden, wie

endlich durch das entschlossene Auftreten Cäsars ein völliger Umschwung der Stimmung eintritt und alles sich von Muth und Kriegslust ergriffen zeigt. Solche Vorgänge, in solcher Anschaulichkeit und Klarheit dargestellt, sollten einen dreizehnjährigen Knaben nicht fesseln? Man braucht aber in der That nur in Cäsar zu blättern, um eine Fülle von Auseinandersetzungen, Schilderungen und Erzählungen zu finden, die, sobald der Lehrer es nur einigermafsen versteht, nicht nur die Worte, sondern auch die Sachen zu erklären, für einen Tertianer nicht nur sehr belehrend, sondern auch in hohem Grade anziehend sind. Gilt dies schon dann, wenn nur die einzelnen Stellen, welche grade den Gegenstand der Lectüre bilden, ihrem Inhalte nach dem Schüler veranschaulicht werden, so zeigt sich der pädagogische Gewinn, der aus der Lectüre Cäsars geschöpft werden kann, noch mehr, wenn im deutschen Unterrichte oder auch bei Repetitionen im lateinischen nach sachlichen Gesichtspuncten der angeeignete Wissensstoff combinirt wird. Ich habe bereits in dem ersten Artikel dieser Aufsätze (S. 94 nach der aus der Zeitschr. f. d. G. beibehaltenen Paginirung) darauf hingewiesen, welche geeigneten Themata die Commentarien Cäsars zu deutschen Aufsätzen gegen Ende des Cursus der Ober-Tertia darbieten.*) Mag man auch die

*) In der angeführten Schrift (S. 10) bemerkt Jäger, dass es ihm nicht richtig scheine, in Tertia die Themata zu den freien deutschen Arbeiten den gelesenen lateinischen oder griechischen Schriftstellern zu entnehmen, weil der Schüler auf dieser Stufe erst lerne, mit starker Beihülfe des Lehrers, aus dem widerstrebenden lateinischen oder griechischen Stoffe correcte deutsche Sätze und Perioden zu bilden, aber noch nicht fähig sei, einen Stoff, den er lateinisch oder griechisch in fertiger Gestalt vor sich liegen habe, in freier Umbildung so zu gestalten, dass eine wirklich deutsche Arbeit daraus entstehe; es würden nur Halbübersetzungen in barbarischem oder semibarbarischem Uebersetzungsdeutsch werden. Diese Ansicht ist gewiss vollkommen zutreffend für Unter-Tertia, ob aber auch für Ober-Tertia, namentlich für das zweite Semester derselben, ist mir zweifelhaft, zumal dann, wenn mit Hülfe meiner „Wortkunde" in der von mir vorgeschlagenen Weise stets die deutschen Wendungen und Satzbildungen mit den lateinischen verglichen und so die Latinismen in dem Deutsch der Schüler methodisch bekämpft worden sind. Als ein recht erheblicher didactischer Vortheil würde es mir aber erscheinen, wenn in deutschen Aufsätzen das Facit der Cäsar-Lectüre gegen Ende der Ober-Tertia unter Leitung desselben Lehrers ge-[illegible] würde, welcher auch diese Lectüre selbst oder doch den zweiten Theil

Bearbeitung solcher Aufsätze vielleicht lieber nach Secunda verlegen, immer ist dazu eine in Tertia vorausgegangene Lectüre Cäsars erforderlich. Welchen Werth dieselbe auch in dieser Richtung für den Unterricht habe, ist schon von Hiecke sehr gut dargelegt worden. „Cäsar", sagt er**), „ist in der Regel der Classenschriftsteller der Tertia, und wird wohl selten für deutsche Production genug ausgebeutet, und doch bietet er überreichen Stoff dazu dar, und doch bleibt ohne Benutzung desselben zu diesem Zwecke auch die historische Kenntniss, die sich aus ihm entnehmen lässt, nicht genug haften! — Nehmen wir an, dass der Schüler ein oder ein paar Bücher des *bellum Gallicum* gelesen, sodann wieder erzählt, auch in ihre einzelnen Parthieen ausdrücklich zerlegt hat, so hat er oft genug Anlass gehabt, auf ein manigfaltiges thätiges Eingreifen der Reiterei zu achten. Beim Schriftsteller sind die derartigen Fälle der Continuität der Erzählung eingeordnet und demnach zerstreut. Muthen wir ihm nun zu, die Frage zu beantworten: Welchen Gebrauch macht Cäsar in den gallischen Feldzügen (natürlich so weit diese gelesen sind) von seiner Reiterei? so hat er dazu offenbar alle jene ihm vorgekommenen Fälle dieses Gebrauchs nicht nur von der Verwendung des Fufsvolks, von den politischen Mafsregeln Cäsars u. s. f. zu unterscheiden, sondern auch gesondert herauszuheben, und sodann Rubriken aus ihnen selbst herauszufinden, unter welche dieser Stoff zu vertheilen ist (Recognoscirung, erster Angriff, Umgehung des Feindes, Verfolgung, Verheerung des feindlichen Gebietes u. dergl.). Offenbar ist seine Stellung zum Gelesenen jetzt eine wesentlich veränderte, ungleich freiere; er bekömmt durch Aufwerfung und Beantwortung solcher Fragen, die doch durchaus nicht vom Schriftsteller entfernen, vielmehr tiefer in den Inhalt einführen, denkend denselben zu verarbeiten nöthigen, das Ge-

---

derselben mit den betreffenden Schülern getrieben hat. Wie man indessen auch über diese Frage denken mag: das ist gewiss — und wird ja auch von Jäger (a. a. O. S. 12) nachdrücklich hervorgehoben —, dass in Secunda die vorausgegangene Beschäftigung mit Cäsar sich ganz vortrefflich für deutsche Aufsätze verwerthen lässt.

**) Hiecke, der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, 1842. S. 133 (nach einem Citate bei Hermann Schmidt, der classische Sprachunterricht, Wittenberg 1844. S. 27).

lesene mehr in seine Gewalt.“ Im Folgenden gibt dann Hiecke noch eine Reihe solcher, durch die Lectüre Cäsars dargebotener Themen an, die ich hier übergehe, da dieselben sich mehr für die Zeit nach Absolvirung des ganzen gallischen Krieges, also für Secunda eignen. Doch die Behauptung, dass der Inhalt Cäsars auch bei Tertianern vortrefflich zu einer dieser Altersstufe entsprechenden geistigen Anregung sich verwerthen lasse, kann, wie mir scheint, noch tiefer begründet werden, als es bisher geschehen ist. Und hier möchte ich bitten sich dessen zu erinnern, was ich in dem zweiten Artikel über die Bedeutung des, fast könnte man sagen, erst in unserem Jahrhundert entdeckten „Unbewussten“ gegenüber den Aufgaben der Schule auseinandergesetzt habe. Jene Zusammenfassung zerstreuter Einzelheiten nämlich, welche Hiecke in Bezug auf jenes Aufsatzthema sehr anschaulich dargelegt hat, kann, wie mir scheint, bei der Lectüre Cäsars in Tertia noch zu einer höheren Stufe fortschreiten. Hat der Schüler in den beiden Jahren der Tertia das ganze *bellum Gallicum* von Anfang bis zu Ende unter steter Berücksichtigung des Inhalts durchgearbeitet, so hat er damit eine historische Quelle ersten Rangs und zwar eine Quelle über eines der epochemachendsten Ereignisse der Weltgeschichte schon im Knabenalter kennen gelernt. Diese Thatsache kann Niemand bestreiten, auch der nicht, welcher der Lectüre Cäsars jede Bedeutung für die Erweiterung des Gesichtskreises des Knaben abspricht. Nicht eine zusammenhangslose Reihe einzelner Kriegsthaten, die verschiedenartigen Zwecken dienen, ist in den sieben Büchern *de bello Gallico* und in dem Supplementbuche derselben, etwa wie in dem Annalistenstil einzelner Abschnitte des Livius, an seinem geistigen Auge vorübergegangen, sondern eine nach Anfang und Ende scharf abgegrenzte und in sich festgefügte Kette der ein einziges Ziel verfolgenden Unternehmungen eines einzigen Mannes: Die Einreihung Galliens in den Länderkreis der römischen Republik. Und nun vergegenwärtige man sich, welche unermessliche Bedeutung jene sieben Jahre, deren äufsere Ereignisse bereits der Knabe bis in alle Einzelheiten hinein quellenmäfsig kennen lernt, für den Gang der Geschichte gehabt haben. „Es dauerte Jahrhunderte“, sagt Mommsen (R. G. III.[3] S. 285), „bis man

begriff, dass Alexander nicht blofs ein ephemeres Königreich im Osten errichtet, sondern den Hellenismus nach Asien getragen habe; wieder Jahrhunderte, bis man begriff, dass Cäsar nicht blofs den Römern eine neue Provinz erobert, sondern die Romanisirung der westlichen Landschaften begründet habe. Auch von jenen militärisch leichtsinnigen und zunächst erfolglosen Zügen nach England und Deutschland haben erst die späten Nachfahren den Sinn erkannt. Ein ungeheurer Völkerkreis, von dessen Dasein und Zuständen bis dahin kaum der Schiffer und der Kaufmann einige Wahrheit und viele Dichtung berichtet hatten, ward durch sie der römisch-griechischen Welt aufgeschlossen . . . Diese Erweiterung des geschichtlichen Horizonts durch Cäsars Züge jenseit der Alpen war ein weltgeschichtliches Ereigniss so gut wie die Erkundung Americas durch europäische Schaaren. Zu dem engen Kreis der Mittelmeerstaaten traten die mittel- und nordeuropäischen Völker, die Anwohner der Ost- und der Nordsee hinzu, zu der alten Welt eine neue, die fortan durch jene mit bestimmt ward und sie mit bestimmte. Es hat nicht viel gefehlt, dass bereits von Ariovist das durchgeführt ward, was später dem gothischen Theoderich gelang. Wäre dies geschehen, so würde unsere Civilisation zu der römisch-griechischen schwerlich in einem innerlicheren Verhältniss stehen als zu der indischen und assyrischen Cultur. Dass von Hellas und Italiens vergangener Herrlichkeit zu dem stolzeren Bau der neueren Weltgeschichte eine Brücke hinüberführt, dass West-Europa romanisch, das germanische Europa classisch ist, dass die Namen Themistokles und Scipio für uns einen andern Klang haben als Asoka und Salmanassar, dass Homer und Sophokles nicht wie die Veden und Kalidasa nur den litterarischen Botaniker anziehen, sondern in dem eigenen Garten uns blühen, das ist Cäsars Werk.“ Nun wird natürlich Niemand annehmen, dass schon ein Tertianer die weltgeschichtliche Bedeutung der Unterwerfung Galliens zu verstehen vermöge, aber das behaupte ich mit Entschiedenheit, dass, wenn der Geschichts-Unterricht in den oberen Classen, bei der römischen Geschichte in Ober-Secunda, bei der deutschen in Prima, jenes epochemachende Ereigniss den Schülern vorführt, das Interesse und das Verständniss derselben ein bedeutenderes sein wird, wenn sie wenige Jahre

vorher als Tertianer mit dem Inhalte der jenes Ereigniss uns berichtenden klassischen Geschichtsquelle vertraut geworden sind. Jene einfache Bemerkung z. B. zu Anfang des ersten Buchs: *horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt* macht den vierzehnjährigen Knaben in der schlichtesten Weise mit einer historischen Thatsache bekannt, die in der Geschichte der folgenden Jahrhunderte sich immer wieder in den Vordergrund drängt, mit dem Gegensatze der römischen Cultur und der germanischen Naturkraft. In dieser Weise werden durch die Lectüre der Commentarien über den gallischen Krieg zahlreiche concrete Vorstellungen dem vierzehnjährigen Knaben zugeführt, welche dem Geschichtslehrer in den oberen Classen, wenn er nur einigermafsen an dieselben anzuknüpfen versteht, die wesentlichsten Dienste leisten. Und sollten denn wirklich die Schüler, mit welchen in Tertia Cäsar gelesen wird, so stumpf und unempfänglich sein, dass sie, wofern ihnen nur der Inhalt stets veranschaulicht und durch übersichtliche Zusammenfassungen am Ende der einzelnen Abschnitte zum klaren Verständniss gebracht worden ist, gegen das Ende der Commentarien hin ohne Theilnahme dem Ausgange der siebenjährigen Kämpfe entgegen sehen sollten? Jener Riesenkampf um Alesia, jene ritterliche Heldengestalt eines Vercingetorix, jenes letzte Sichaufraffen einer durch den Hader der Parteien dem Untergange verfallenen Nation, es sollte das Gemüth eines dem Jünglingsalter nahestehenden Knaben unberührt lassen? Nur eine völlige Verkennung der Macht unbewussten Geisteslebens konnte das Vorurtheil erzeugen, dass dieses Ganze des grofsen Dramas, welches in Cäsar's Commentarien vom gallischen Kriege vor unseren Augen sich abspielt, für den Tertianer nicht vorhanden sei, und dass deshalb, wenn mehrere Bücher oder ausgewählte Abschnitte aus dem *bellum Gallicum* gelesen seien, „zur Abwechselung" dem Schüler das *bellum civile* oder auch *Curtius* vorgelegt werden dürfe. Dem gegenüber muss ich mit Entschiedenheit die seit vielen Jahren mir feststehende Ueberzeugung aussprechen: Es heifst nichts anders, als ein herrliches Hülfsmittel harmonischer Geistesbildung, welches dem Gymnasium durch ein überaus glückliches Zusammentreffen verschiedener Umstände dargeboten wird;

in unüberlegter Weise aus den Händen geben, wenn man anstatt in den beiden Jahren der Tertia das ganze *bellum Gallicum* unter gleichmäfsiger Berücksichtigung der Sprache und des Inhalts zum Verständniss des Schülers zu bringen, sich mit einem Theile desselben begnügt und so nicht nur auf den hohen pädagogischen Vortheil ein Ganzes zum geistigen Eigenthum des Knaben zu machen verzichtet, sondern sogar an die Stelle der weggelassenen Theile jener Schrift eine in sprachlicher Hinsicht anerkanntermafsen minder geeignete Lectüre treten lässt. Auch hierbei zeigt sich wieder, wie sehr noch in weiten Kreisen die in der unbewussten Gewöhnung an das Richtige liegende Förderung des Unterrichts zu den völlig unbekannten Capiteln der Pädagogik gehört. Liefse es sich sonst erklären, dass man, um dem Lehrer eine Abwechselung zu bieten — denn der Schüler, für den die von der Lectüre ausgeschlossenen Partieen des *Bellum Gallicum* etwas unbekanntes sind, bedarf einer solchen nicht — an vielen Gymnasien in Ober-Tertia das *Bellum civile* lesen lässt, von dem doch ein Kenner wie Madvig (*opusc.* II S. 325 nach einem Citat bei Bernhardy) erklärt hat, dass der Text desselben der verdorbenste irgend eines Römischen Historikers sei? Die rhetorische Sprache des Curtius steht in didactischer Beziehung in gleicher Linie. Mag man diese oder jene Schrift statt des *bellum Gallicum* dem Tertianer in die Hand geben, in beiden Fällen entzieht man ihm den Vortheil, dass er in den Jahren, in welchen er einen correcten Gebrauch der lateinischen Sprache mit grofser Mühe sich aneignet, nicht durch die Erinnerung an verpönte Formen und Wendungen, die ihm in der Lectüre begegnet sind, bei seinen eigenen Schreibübungen gestört wird, sondern vielmehr in Folge eines täglichen Verkehres mit einem mustergültigen Schriftsteller auch durch ein Gefühl für das Normale sich unterstützt findet*). Zu diesen

*) Ausführlicher über diesen wie mir scheint sehr wichtigen didactischen Grundsatz habe ich im dritten Artikel S. 58 fg. gehandelt. Wie gerechtfertigt es ist wiederholt an denselben zu erinnern zeigt eine Behauptung Schmalfeld's, welcher vor Kurzem in der Stoy'schen Allgemeinen Schulzeitung, Jena 1875 No. 3, S. 17, zur Rettung des „ächten" *Cornelius Nepos*

Nachtheilen in sprachlicher Hinsicht kommt aber bei beiden an die Stelle der übrigen Bücher des *Bellum Gallicum* gesetzten Schriften der Uebelstand hinzu, dass der Inhalt weniger geeignet ist: die im *Bellum civile* berührten politischen Verhältnisse liegen dem Schüler in Tertia noch sehr ferne, während er einige Jahre später die Schrift im Anschluss an die betreffenden Theile der römischen Geschichte mit Nutzen privatim lesen würde; die Bücher des *Curtius* aber *de gestis Alexandri Magni* können wegen des märchenhaften Tones der Erzählung und des Mangels an historischer Forschung als reales Bildungsmittel mit der Objectivi-

---

die Erfahrung mittheilt, „dass ein Quartaner die sachlichen und sprachlichen Verstöfse des Autors von selbst meistens gar nicht bemerkt und dass diese von einem geschickten Lehrer leicht dazu benutzt werden können, dass die Auffindung des Richtigen und Regelrechten Beides um so geläufiger macht und fester einprägt.“ Also, wenn der Schüler z. B. einem *celare c. dat.* in seinem Cornel begegnet, so soll entweder darüber hinweggegangen werden: wie kann man ihm dann verargen, wenn es bei seinem Extemporale ihm in die Feder kommt?, oder aber es soll zur Einprägung des Richtigen benutzt werden: dann wird dem Schüler, der doch sehr bedarf der Pietät nicht entwöhnt zu werden, gleich bei der ersten Einführung in das „ächte“, Alterthum gesagt: wenn du das schreibst, so ist das ein arger Schnitzer, schreibt es aber *Cornelius Nepos*, so ist das „ganz was anders“! Weit schlimmer aber als diese einzelnen Verstöfse gegen den guten Sprachgebrauch ist der ganze Stil des Schriftstellers „in seiner nicht eben erfreulichen Verquickung von schiefem Denken, sprachlicher Ungelenkigkeit und rhetorisirendem Künsteln“ (Eberhard in Z. f. d. G. 1873 S. 846), ein Uebelstand, der natürlich nicht durch Verbesserung von Einzelheiten, wie sie z. B. Ortmann versucht hat, beseitigt werden kann. Auch was sonst Schmalfeld für die Beibehaltung des alten *Cornelius Nepos* anführt, zeigt deutlich, wie sehr eine durch die Macht der Gewohnheit festgewurzelte Meinung auch einsichtige Männer dazu verleitet, sich auf Argumente zu stützen, deren Hinfälligkeit auf den ersten Blick erkennbar ist. In dem erwähnten Aufsatze wird neben Miltiades, Themistokles u. A. auch „die Gestalt des Aristides des Gerechten“ unter den Gestalten aufgezählt, „welche unauslöschliche Eindrücke in der Seele des Knaben zurücklassen, die seinen Gedanken eine ideale Richtung zu geben und seinen Charakter zum standhaften Festhalten moralischer Grundsätze hinzuleiten wohl geeignet sind.“ Dass ein anschauliches Lebensbild des Aristides, wie es z. B. Vogel in seinem *Nepos plenior* meines Erachtens vortrefflich gelungen ist, diese Wirkung hervorbringe, ist allerdings auch meine Hoffnung; will aber Schmalfeld dies auch wirklich im Ernste von der aus drei Capiteln bestehenden überaus dürftigen *vita* des alten Cornel behaupten? Und wie steht es endlich mit der „Aechtheit“ der

tät und plastischen Klarheit der Berichte über den gallischen Krieg einen Vergleich nicht bestehen. Aber gesetzt auch die lateinische Lectüre, welche man dem Ober-Tertianer statt der noch nicht gelesenen Theile des *Bellum Gallicum* zu bieten vermöchte, stände an sich betrachtet diesem Werke an Bildungswerth gleich: selbst dann, meine ich, müsste man einem wirklichen Hineinleben in die eine Schrift unbedingt vor einer äufserlichen Ausbreitung der

---

vitae excellentium imperatorum, um deren willen Schmalfeld sagt: „... aber man möge uns nicht gleich für unpädagogisch halten, wenn wir den ächten Nepos gern beibehalten. Wir lieben einmal alles Aechte u. s. w.“? Bekanntlich ist die Aechtheit aufser Zweifel nur in Bezug auf die *vita* des *Cato* und des *Atticus*, die übrigen *vitae* werden in den Handschriften (vgl. den kritischen Apparat in der Ausgabe von Halm, Leipzig 1871) fälschlich einem Aemilius Probus zugeschrieben; erst in der zweiten Hälfte des sechszehnten Jahrhunderts ist für diese der Name des *Cornelius Nepos* durch Lambin in Aufnahme gekommen. Von der Frage, ob *Cornelius Nepos* der Verfasser sei oder nicht, sagt Bernhardy Röm. Litteraturgesch. S. 605 (3. Aufl.): „Dieses Problem, welches bis in unsere Zeit so viele Köpfe beschäftigt hat, hauptsächlich weil es um die Ehre eines Schulautors sich handelt, ist ohne tieferes Interesse; wofern nicht im ungünstigsten Falle die klassische Zeit mit einem schwachen Lesebuch bereichert wird.“ Mag man nun aber die *vitae excellentium imperatorum*, die noch immer vielfach in Quarta gelesen werden, dem *Cornelius Nepos* mit Recht zuschreiben oder nicht, jedenfalls ist es richtig, wenn Bernhardy sagt: „Stärker noch (als die Mängel des Stils und die vielen sprachlichen Versehen) tritt Unfähigkeit für historische Kunst hervor, denn überall fehlt vieles zum inneren Zusammenhang und oft die wesentlichste Thatsache; ferner die trümmerhafte Darstellung und die Verstöfse gegen geschichtliche Wahrheit. Eine nähere Bestätigung dieser Halbheit, der oberflächlichen Auffassung und der sachlichen Fehler geben die Forschungen über Quellen der *Vitae.*“ Uebrigens glaube ich nach meiner die pädagogischen Gesichtspuncte eingehender behandelnden Erörterung im zweiten Artikel S. 23—30 in Bezug auf die Lectüre des alten Cornel in Quarta, bis das dort Gesagte widerlegt sein wird, zu einem einfachen *ceterum censeo* berechtigt zu sein, und dieses ist kein anderes als das des alten Römers, dessen uns erhaltene *vita* der hier unzweifelhaft ächte *Cornelius Nepos* mit den Worten schliefst: *Huius de vita et moribus plura in eo libro persecuti sumus, quem separatim de eo fecimus rogatu T. Pomponii Attcii. Quare studiosos Catonis ad illud volumen delegamus.* Cornel selbst hat also seine Leser von dieser, nach Bernhardy's Urtheil „kurzen, klar geschriebenen“ Skizze auf einen „*Nepos plenior*“ verwiesen; um wie viel mehr wird es berechtigt sein statt jener kläglichen Compilationen zwölfjährigen Knaben lebensvolle Erzählungen in die Hand zu geben!

litterarischen Kenntnisse den Vorzug geben. Nun liegt die Frage aber vielmehr so: Wir haben an Cäsar's *Bellum Gallicum* eine Schrift, welche gleichzeitig erstens durch ihr mustergültiges Latein dem Schüler für die Erlernung der Sprache auf dem Wege der unbewussten Aneignung die wesentlichsten Dienste leistet, zweitens eine grofse Fülle einzelner historischer Thatsachen, die einem vierzehnjährigen Knaben zugleich verstänlich und anziehend sind, in der gröfsten Klarheit und Anschaulichkeit vorführt und endlich drittens ein Ganzes umspannt, das selbst von einem Tertianer als ein Ganzes empfunden werden kann und ihn mit einem Zeitabschnitte von der eminentesten weltgeschichtlichen Bedeutung bekannt macht; und auf der anderen Seite besitzen wir nicht eine einzige lateinische Schrift, welche für diese Altersstufe auch nur einen dieser drei Vortheile in gleichem Mafse, geschweige denn alle drei vereint zu bieten vermöchte: kann es zweifelhaft sein, ob wir diese Gunst des Zufalls im Interesse der Jugendbildung verwerthen wollen oder nicht? Die erste dieser drei Thatsachen wird verhältnissmäfsig am meisten ausgenutzt, aber auch diese nicht in vollem Mafse, wenn man nicht unverkürzt die beiden Jahre der Tertia auf das *Bellum Gallicum* verwendet; die zweite kommt nur an den, wie es scheint, nicht sehr zahlreichen Anstalten zu ihrem Rechte, wo man auf den Inhalt Cäsars in ähnlicher Weise, wie Jäger es schildert, eingeht; die dritte aber dürfte, wenn nicht alle Anzeichen trügen, noch ganz einem ungehobenen Schatze gleichen. Nun wolle man sich aber einmal lebendig die überaus günstigen Folgen vergegenwärtigen, die sich für die oberen Classen ergeben würden, wenn die Commentarien über den gallischen Krieg zwei Jahre hindurch etwa fünf Stunden wöchentlich in Tertia sprachlich durchgearbeitet und so als ein Ganzes zum geistigen Besitze der Schüler gemacht würden. Schon äufserlich genommen ist es nicht gering anzuschlagen, dass ein Schulbuch von Anfang bis zu Ende durchgearbeitet, eine Aufgabe vollständig gelöst ist. Der natürlichen Neigung des Knaben etwas Neues mit grofsem Eifer

anzufangen, dann aber zu ermatten und endlich die Arbeit unvollendet liegen zu lassen, damit eine andere mit gleichem Eifer angefangen und dann in gleicher Weise wieder aufgegeben werde, sollte doch von Seiten der Schule so viel als irgend möglich entgegengearbeitet werden. Man versetze sich doch einmal recht lebendig in die eigene Knabenzeit zurück und frage sich, ob nicht der nach Secunda übergehende Schüler mit weit froherem Gefühle auf die gethane Arbeit zurücksehen und der bevorstehenden entgegengehen wird, wenn ein äufserlich erkennbares Ziel wirklich erreicht worden ist und in Folge dessen auch das neu gesteckte als erreichbar erscheint. Dies Gefühl wird um so intensiver wirken, wenn die durchgearbeitete Schrift auch im äufserlichsten Sinne des Wortes als ein geschlossenes Ganzes erscheint, d. h. wenn das Buch, in welchem sie steht, nichts enthält, als den reinen Text nur dieser einen Schrift. Was ich in dem ersten Artikel (S. 96—101) aus andern Gründen vorgeschlagen habe, dass die Anmerkungen nicht unter den Text der Schriftsteller, sondern in ein besonderes Buch gedruckt werden möchten, wird also auch von diesem Gesichtspuncte aus empfohlen. Hat der Schüler für die Lectüre selbst nichts in Händen, als das dünne, nur etwa noch mit der Karte Galliens ausgestattete Bändchen des blofsen Textes des *Bellum Gallicum*, so wird er, wenn der Autor in der vorgeschlagenen Weise durchgearbeitet wird, sehr bald auch äufserlich so in demselben zu Hause sein, dass auch die *memoria localis* seine Vertrautheit mit dem Schriftsteller noch wesentlich fördert. Auf diese Weise wird in Tertia eine Grundlage gelegt, welche dem Unterrichte in den oberen Classen ganz aufserordentlich zu Statten kommt. Wie dieselbe sprachlich zu verwerthen sei, habe ich in dem Vorworte zu dem vierten Cursus meiner Wortkunde S. XVI—XX näher dargelegt. Aber auch für die deutschen Aufsätze in Secunda wird, wenn dieselben nach dem oben mitgetheilten Vorschlage Jäger's vorzugsweise auf die Classenlectüre der vorhergehenden Classe zurückgreifen, eine so intensive, bis auf die Aeufserlichkeiten des eigenen Exemplares sich erstreckende Bekanntschaft mit dem Schriftsteller von nicht geringem Nutzen sein. Gibt man z. B. dem Secundaner das Thema zur Bearbeitung: Wo zeigt sich Cäsar als ein vorsichtiger Feldherr? und weist ihn dabei, wie ich in meinem ersten Artikel

S. 94 vorgeschlagen, auf die in meiner Wortkunde unter *praesidium* 6, 34, 1 und *res frumentaria* 7, 34, 1 angeführten Stellen hin, so wird schon ein bloſses Nachschlagen dieser Stellen in dem zu einem Vademecum gewordenen Exemplare genügen, um die betreffende Situation sich wenigstens soweit ins Gedächtniss zurückzurufen, dass sich beurtheilen lässt, ob sie zur Stoffsammlung zu benutzen sei oder nicht.

Ich habe in der bisherigen Bekämpfung des von Ostendorf aufgestellten Satzes: „Ein wahres Interesse am Inhalt können erst Männer haben", noch ein wichtiges Moment vorläufig bei Seite gelassen, weil dasselbe zugleich auch, wie mir scheint, die andere Behauptung Ostendorf's, es sei „eine schwere Versündigung an der Jugend und eine Verletzung des nationalen Interesse, wenn man unseren zwölfjährigen Knaben als hauptsächliche geistige Nahrung den Cäsar darbietet" zu widerlegen geeignet ist. Ganz im Gegensatze zu Ostendorf sage ich nämlich: Grade deutsche Knaben können ein besonderes Interesse an Cäsar haben, und grade unser „nationales Interesse" fordert, dass wir die Lectüre des *Bellum Gallicum* in Tertia mit Eifer betreiben. Was „die kalte, treulose Politik des Römers" betrifft, die unseren Tertianern bei der Lectüre des *Bellum Gallicum* schaden soll, so hat schon Schmalfeld in dem oben angeführten Aufsatze sehr richtig bemerkt: „Dass Cäsar bei seinen Kämpfen nicht immer die Gerechtigkeit zum Maſsstabe seiner Handlungen nahm, ist freilich nicht abzuleugnen, auch nicht, dass er seine Eroberungen durch Einfälle in Deutschland zu sichern suchte, aber was ist das Alles gegen das, was die Franzosen im Groſsen und Kleinen Jahrhunderte lang gegen Deutschland gefrevelt haben! Wer also Cäsar aus Tertia entfernen will, der hüte sich in dieser Classe einen französischen Geschichtschreiber oder überhaupt ein französisches Buch zu lesen, worin von Ludwig XIV., von der französischen Revolution oder von Napoleon I. die Rede ist". Und muss man denn nicht, frage ich meinerseits, wenn man die kalte Eroberungspolitik Cäsar's den empfänglichen Gemüthern der Jugend nicht vorführen will, consequenter Weise die ganze römische Geschichte aus der Reihe der Lehrgegenstände streichen? Denn von dem „Raube der Sabinerinnen"

ab bis zu den letzten Machtentfaltungen der römischen Kaiser — oder sollen wir sagen bis zu den jüngsten Ereignissen unserer Tage? — hat „Rom“ es verstanden, das *parcere subiectis* stets im engsten Sinne und das *debellare superbos* im weitesten zu deuten. Treffend sagt Kraner in seiner Einleitung zu Cäsar (S. 31): „die Jahrhunderte lang fortgesetzte Arbeit der Eroberung und Begründung der Weltherrschaft und die Ueberzeugung von der Alleinberechtigung ihrer Bildung und Civilisation gegenüber der Barbarei anderer Völker und von dem Beruf, der Welt „den Frieden“ zu geben, hatte ja überhaupt die Römer längst dahin gebracht, keine natürliche Grenze und keine Anhänglichkeit an vaterländische Sitte und Verfassung zu achten; kein Wunder, wenn auch der Einzelne so dachte, zumal wenn sein eigenstes Interesse mit jener allgemeinen Ansicht zusammentraf. . . . Diese politische Denkweise der Römer überhaupt ist der Schlüssel zur Erklärung dieses Krieges und der einzelnen Erscheinungen in demselben“. Sollte es aber wirklich unser „nationales Interesse verletzen“, wenn der deutsche Knabe bei Zeiten „Rom“ kennen lernt? Ich meine, es gehört nicht ein ungewöhnliches Mafs von Tact dazu, um die pädagogischen Nachtheile, die an einzelnen Stellen mit der Lectüre der Berichte Cäsar's verbunden sein könnten, durch einige, die richtige sittliche Anschauungsweise zur Geltung bringende Bemerkungen zu beseitigen. „Es war nicht recht“, so wird man etwa dem Knaben sagen, „dass Cäsar so handelte: auch dieser grofse Mann hatte, wie alle Menschen, seine Fehler und Schwächen, die wir durchaus nicht beschönigen wollen; aber um nicht ungerecht zu sein, dürfen wir nicht vergessen, dass die Römer überhaupt in der Meinung standen, ihnen gebühre die Weltherrschaft und um diese zu erlangen, brauchten sie es mit den Mitteln nicht immer so genau zu nehmen. Zu allen Zeiten haben ja freie Männer, die für die Ehre und Unabhängigkeit ihres Volkes ein Herz hatten, von fremden Eroberern und Gewaltherrn ähnliches erdulden müssen, wie z. B. Dumnorix, der mit vollem Rechte, als er von Cäsar's Reitern niedergemacht wurde, ausrief: *liberum se liberaeque esse civitatis!* Wir brauchen da nur an die Frevel und Gewaltthaten zu denken, die z. B. Napoleon I. zur Zeit unserer Grofseltern über unser Vaterland gebracht hat, und an alle die Erniedrigungen und Unbilden, die in früheren Jahr-

hunderten die deutschen Könige und Kaiser von Fremden erlitten haben. Darum ist es gut, dass man aus der Geschichte lernt, wie es in der Welt nun einmal hergeht. Hätten unsere Vorfahren z. B. recht genau diese Schrift Caesar's über den gallischen Krieg gelesen und den Inhalt derselben beherzigt, dann würden sie sich gesagt haben, dass es jedem Volke, welches durch Hader und Uneinigkeit innerlich zerrissen ist, eben so gehen könne, wie den Galliern. Es war freilich nicht edel von Cäsar, dass er z. B. um die Eburonen zu unterjochen, die zu derselben Nation gehörenden Nachbarvölker aufforderte, das Land ihrer gallischen Brüder zu plündern, aber noch weit unedler war es doch, dass diese Völker sich aus Eigennutz zu einer so schändlichen That verleiten liefsen. Darum wollen wir den Cäsar weder vergöttern, wie es Einige gethan haben, noch auch, nach dem Beispiele Anderer, als einen ganz besonders schlechten Menschen hassen und verachten, sondern wir wollen aus seinem meisterhaft geschriebenen Werke — Geschichte lernen". Ich denke, wenn mit dieser doch ganz einfachen und jedem unbefangenen Beurtheiler sich von selbst ergebenden Anschauungsweise Cäsar in der Tertia behandelt wird, so kann von einer „schweren Versündigung an der Jugend und einer Verletzung des nationalen Interesse" doch nicht die Rede sein. Heilige können wir nun einmal nicht im classischen Alterthum der Jugend vorführen — und in der französischen Litteratur, denke ich, eben so wenig; wer einem solchen Ziele nachjagen wollte, der würde nicht „Idealismus", sondern „Ideologie" auf seine Fahne geschrieben haben, und auf die Gefahr hin „realistischer", als mein verehrter College von der Realschule zu erscheinen, setze ich der Behauptung Ostendorf's, Cäsar's *Bellum Gallicum* sei nicht ein „Element, woraus ein idealer Sinn erwachsen oder sittliche Charakter-Bildung hervorgehen könne", meinerseits die Ansicht entgegen, dass eine richtig behandelte Lectüre dieser Schrift vorzüglich geeignet sei, in dreizehn- und vierzehnjährigen Knaben geschichtliche Bildung, d. i. einen realen Idealismus zu wecken.

Liegt es also schon um dieser allgemeinen geschichtlichen Bildung willen im „nationalen Interesse", dass der in seiner Einfachheit so belehrende Inhalt der Commentarien über den gallischen Krieg unserer Jugend nicht vorenthalten werde, so kommt

hierzu noch der besondere Grund, dass aus dieser Schrift schon der Knabe durch unmittelbares Studium einer Geschichtsquelle Nachrichten über die älteste Geschichte seines Volkes entnehmen kann. Grade nach dem von Ostendorf besonders betonten Grundsatze, dass man dem Knaben zuerst das Näherliegende und dann erst das Entferntere darbieten müsse, ist Cäsar's *bellum Gallicum* eine besonders geeignete Schrift, um in die Lectüre der römischen Autoren einzuführen. Ist es denn nicht in dieser Hinsicht ein recht erfreulicher Zufall, dass der Knabe gleich in dem ersten lateinischen Schriftsteller, der ihm von der Schule in die Hand gegeben wird, und noch dazu gleich in dem ersten Buche desselben, sofort einen der ältesten geschichtlichen Berichte, ja, wenn wir von den Nachrichten über die Cimbern und Teutonen absehen, gradezu den ältesten geschichtlichen Bericht über unsere Vorfahren kennen lernt? Widerstreitet es dem nationalen Interesse, wenn die ersten Worte, die er aus dem Munde eines deutschen Fürsten vernimmt, jene männliche Antwort ist, mit der an der Spitze der deutschen Geschichte der freie Germanenherzog römischer Anmafsung entgegentritt? Widerstreitet es dem nationalen Interesse, wenn sie ihm in classischer Objectivität und Einfachheit durch den Römer selbst berichtet werden: *Ei legationi Ariovistus respondit: Si quid ipsi a Caesare opus esset, sese ad eum venturum fuisse; si quid ille se velit, illum ad se venire oportere*? Können nur Männer, und nicht auch Knaben „ein wahres Interesse“ dafür haben, wenn ihnen erzählt wird, dass bei ihren Vorfahren Fufssoldaten die Reiter ins Gefecht begleiteten und dass diese beim schnellen Vorgehen oder Rückzug die Mähnen der Pferde erfassten und so mit den Reitern gleichen Schritt hielten; dass die Frauen durch Loos und Weissagung bestimmten, ob es zweckmäfsig sei ein Treffen zu liefern, und damals erklärten, nach dem Willen der Götter könnten die Germanen nicht siegen, wenn sie vor dem Neumond auf eine Hauptschlacht sich einliefsen; dass hinter der Schlachtordnung alle Wagen und Karren aufgestellt wurden, damit Niemand an die Möglichkeit der Flucht denken konnte; dass auf diesen Wagen die Weiber standen und mit gerungenen Händen und unter Thränen die in den Kampf gehenden Männer beschworen, sie nicht in die Knechtschaft der Römer fallen zu lassen?

Kann nur, „wer in blinder Vorliebe für alles Lateinische und der Macht alter Gewohnheit befangen ist“, die Commentarien Cäsar's im Originale dem Knaben zur eigenen Erarbeitung des Inhalts darbieten, weil er glaubt, dass es eine pädagogisch günstige Wirkung ausüben wird, wenn der Tertianer z. B. die Beschreibung der Sitten der Sueben im vierten Buche oder den Vergleich der inneren Zustände Galliens und Germaniens im sechsten Buche nicht etwa blofs in einer Uebersetzung sich in der Geschichtsstunde vortragen lässt, sondern in den eigenen Worten des Schriftstellers zunächst unter Mühe und Anstrengung mit Entzifferung des Einzelnen, dann aber im Ueberblicke und mit dem durch die Ueberwindung der Schwierigkeiten erzeugten Gefühle einer gewissen inneren Genugthuung kennen lernt und dauernd sich aneignet? Wollte man hiergegen unter principieller Anerkennung des Gesichtspunctes etwa einwenden, dass diesem nationalen Interesse eines bereits im Knabenalter begonnenen Quellenstudiums über die vaterländische Geschichte zweckmäfsiger in der Weise Genüge geleistet werde, dass man die auf Deutschland und auf deutsche Stämme bezüglichen Abschnitte des Schriftstellers, etwa so wie Gedike in seinem nun schon bald ein Jahrhundert in Schulen gebrauchten lateinischen Lesebuche wenigstens in Bezug auf einzelne Stellen Cäsar's es gethan und wie Jacob Grimm im Anhange seiner Ausgabe der Germania hinsichtlich des Tacitus es vollständig durchgeführt hat, in einer Chrestomathie dem Schüler darböte, so würde man dem als berechtigt anerkannten Zwecke in zwei Beziehungen nicht so, wie die vorhandenen Hülfsmittel es gestatten, entsprechen. Erstens kann es keinem Zweifel unterliegen, dass es auf den Knaben einen weit wirksameren Eindruck macht, wenn er in einem vollständigen Schriftsteller bei der fortlaufenden Lectüre auf eine Stelle stöfst, welche ihm etwas aus der ältesten Geschichte unserer Vorfahren erzählt, als wenn er in einem zurechtgemachten Lesebuche, bei dem er „die Absicht merkt“, mit solchen ausgehobenen Abschnitten eines alten Autors bekannt gemacht wird. In dem letzteren Falle fühlt er, wenn auch natürlich nur dunkel und unbestimmt, dass „die Quellen“ ihm eigentlich doch vorenthalten werden, und dass durch die von Anderen getroffene Auswahl ihm trotz der dargebotenen Originalstellen gewissermafsen vorgeschrieben wird, welche



Vorstellungen er sich zu bilden habe. Wem diese psychologische Erwägung etwa „zu hoch" erscheinen sollte, der höre doch nur einmal zu, wenn Knaben gelegentlich sich über das äufsern, was sie in der Schule getrieben haben. Mit ganz anderem Selbstgefühle, mit der berechtigten Freude, etwas erreicht zu haben, sprechen sie davon, wenn sie nicht mehr in einem Lesebuche „so herum gelesen", sondern einen „ordentlichen" Schriftsteller studirt haben. Die zähe Vorliebe, mit welcher man vielfach an dem alten Cornelius Nepos festhält, beruht zum grofsen Theil auf dem an sich ganz richtigen Gedanken, dass der Schüler sich freue nach den Elementarbüchern in den beiden vorhergehenden Classen in Quarta „einen ordentlichen Autor" in die Hand zu bekommen. Schade nur, dass dieser Autor, wie oben gezeigt, nichts weniger als „ein ordentlicher" ist. In Tertia hat man nun wirklich einen solchen, aber sonderbarer Weise weifs man sehr oft grade da, wo in Quarta das seit dem sechszehnten Jahrhundert sei es mit Recht sei es mit Unrecht dem Cornelius Nepos zugeschriebene Compilationswerk sich eines hohen Ansehens erfreut, in Tertia das in Wahrheit „Aechte" nicht in dieser seiner pädagogischen Bedeutung zu würdigen, und beschränkt sich in Folge dessen darauf nur einzelne Bücher oder Abschnitte des *Bellum Gallicum* und auch diese ohne eingehende Berücksichtigung des Inhalts lesen zu lassen, während die rechte Freude an der Quellen-Lectüre doch nur dann möglich ist, wenn der Quellen-Schriftsteller als das, was er ist, und von Anfang bis zu Ende gelesen wird. Dass einzelne Abschnitte nicht so „interessant" sind wie andere, kann jenem Verfahren, wie mir scheint, nicht zur Rechtfertigung dienen. Dieselben sind vielmehr, wenn man nur die pädagogische Kunst versteht, in der rechten Weise „aus der Noth eine Tugend zu machen", vortrefflich geeignet, um theils den Schüler von Zeit zu Zeit in einer mehr cursorischen Lectüre zu üben, theils aber auch, um auf einzelne Sprachgesetze in gruppirender Zusammenfassung der einander ähnlichen Vorkommnisse näher einzugehen. Für das vollständige Lesen des ganzen *Bellum Gallicum* spricht aber von dem national-geschichtlichen Gesichtspuncte aus noch ein zweiter Umstand. In seiner Rede über den Militär-Etat nannte Graf Moltke im vorigen Jahre Frankreich unseren „interessantesten Nachbar". Sollte diese treffende Bezeichnung nicht auch für die Schule ihren Werth

haben? Die Geschichte Deutschlands, welche der Knabe ja grade in Tertia kennen lernt, weist in verschiedenen Perioden und ganz besonders in denjenigen, die den Knaben bekannt zu machen ein eminent nationales Interesse ist, in der Zeit der Befreiungskriege und in der neusten Epoche der endlich erlangten deutschen Einheit, vorzugsweise auf die Beziehung zu Frankreich hin. Welche pädagogisch werthvollen Berührungspuncte zwischen dem Geschichtsunterricht und der lateinischen Lectüre bieten da nun z. B. Stellen wie *Caes. b. G.* 3, 10, 3. — 3, 19, 6. — 4, 5, 1, wo uns Charakterzüge der Gallier geschildert werden, die in einer überraschenden Uebereinstimmung sich in dem heutigen National-Charakter der Franzosen wieder finden!*) Während des letzten Krieges schrieb Hans Wachenhusen in einem der Kölner Zeitung zugesandten Artikel d. d. Versailles, 21. Februar 1871: „Wäre ich Gymnasial-Director, ich liefse jetzt selbst in Secunda und Prima [also nicht blofs in Tertia] tagtäglich immer den Julius Cäsar lesen, um daraus zu lehren, dass zwischen den alten und neuen Galliern kaum eine Schattirung ist, dass die letzteren dieselben politischen Seiltänzer und Histrionen geblieben sind, wie es die alten waren. Auch die Assemblée in Bordeaux ähnelt wieder einer Kinderschule. Keinen Fufs breit Landes! ruft die ganze Versammlung mit Herrn Keller, und Herr Thiers belehrt sie mit einigen trockenen Worten, dass sie überhaupt nicht mehr gefragt seien, was sie wollten.“ Einen besonders interessanten Anlass zu Vergleichungen bietet z. B. auch eine Eigenthümlichkeit der Bewohner Galliens**), die wir zuerst zur Zeit Cäsars an den Kelten, dann wieder in den Kämpfen der Gallo-Romanen mit den Germanen und endlich mit frappanter Aehnlichkeit an den heutigen Franzosen beobachten: die Geneigtheit, unter dem ersten besten Führer sich zusammenzuschaaren und Banden zu bilden, verbunden mit der Unfähigkeit zu irgend fester militärischer oder politischer Disciplin zu gelangen oder

*) Vgl. Löbell, Gregor von Tours und seine Zeit. Leipzig 1839. S. 86.

**) Vgl. Mommsen, R. G. 3, 284. Löbell, Gregor S. 89. (Die oben angedeuteten geschichtlichen Beziehungen habe ich in populärer Weise etwas ausführlicher behandelt in einer Schulrede: „Die nationalen Kämpfe um die Rheingrenze“, welche sich abgedruckt findet in dem Programm von Treptow a. R. 1871.)



auch nur sie zu ertragen. So berichtet z. B. auch Tacitus (*hist.* 2, 61) von dem Auftreten eines Bojers Marikkus, der „unter Vorspiegelung göttlichen Berufes die Waffen Roms herausforderte“, und indem er sich Galliens Erlöser und Gott nannte, rasch einen schwärmerischen Haufen („*fanaticam multitudinem*“) zusammenbrachte, und ebenso rasch durch Einschreiten der „loyalen“ Bürgerschaft der Stadtgemeinde von Augustodunum ein klägliches Ende fand. Es wird daher nicht nur zur Belebung des Unterrichtes beitragen, sondern die Schüler auch mit einer, offenbar im keltischen Nationalcharakter begründeten geschichtlichen Erscheinung in anschaulicher Weise bekannt machen, wenn man z. B. beim Lesen der Erzählung von dem Cadurker Lucterius, dem *homo summae audaciae*, der von Vercingetorix zum Führer eines Freicorps ernannt wurde und mit diesem verschiedene Kriegsthaten ausführte, die Bemerkung hinzufügt, dass in derselben Gegend, wo zu Cäsars Zeit die Cadurker wohnten, in dem Garonne-Gebiete bei Cahors, Gambetta gebürtig ist und bei seiner Organisation von Freischaaren im Jahre 1870 energische Unterstützung fand. Aehnlich können auch die geographischen Verhältnisse, die bei Cäsar erwähnt werden, durch Anknüpfung an die Schlachtfelder des deutschen Krieges, an die Marschlinien unserer Truppen, vielleicht auch an eigene Reminiscenzen des Lehrers dem Interesse des Schülers näher gebracht werden. Besonders deutlich aber zeigt sich die unmittelbare Belehrung, welche dem Knaben bei einer die geschichtlichen Gesichtspuncte beachtenden Behandlung des *Bellum Gallicum* hinsichtlich der Beziehungen Deutschlands zu Frankreich gewährt werden kann, bei einer Thatsache von tiefgreifender historischer Bedeutung, dem Streite um die Rheingrenze. Es unterliegt doch wohl kaum einem Zweifel, dass die so fest gewurzelte Meinung der Franzosen, der Rhein sei die natürliche Grenze Frankreichs, in einem gewissen Zusammenhange steht mit den Grenzbestimmungen, die sich unmittelbar aus den Thaten Cäsars ergaben und die mehrere Jahrhunderte hindurch mafsgebend waren. „Die Folgen dieses einen Feldzuges“, sagt Mommsen von dem Siege Cäsars über Ariovist (R. G. 3, S. 244), „waren unermesslich; noch Jahrtausende nachher wurden sie empfunden. Der Rhein war die Grenze des römischen Reiches gegen die Deutschen

geworden". Sagt man also dem Schüler, dass die Römer, obwohl schon damals eine Reihe germanischer oder halbgermanischer Völkerschaften auf dem linken Rheinufer ansässig waren, dennoch seit jener Schlacht mit dem Namen *Gallia* alles Land bis an den Rheinstrom bezeichnet und diese germanischen Landstriche auf dem linken Rheinufer trotz der Namen *Germania superior* und *inferior* zugleich doch auch als Theile des gallischen Landes angesehen haben*), so ahnt er schon im ersten Semester der Unter-Tertia, schon bei dem Beginn der Lectüre des ersten römischen Schriftstellers, dass die Beschäftigung mit den von der Schule ihm dargebotenen Autoren seinen Gesichtskreis mächtig erweitert und ihm einen Einblick in die Thatsachen gewährt, die auf den Gang der Geschichte seines Vaterlandes eingewirkt haben. Er ahnt von ferne einen der wichtigsten Gründe, um deren willen noch heute Lateinisch auf den Schulen gelernt wird, den Zusammenhang unserer Cultur mit der antiken.

Fasse ich also alles zusammen, was ich hier über die Lectüre Cäsars in Tertia entwickelt habe, so glaube ich noch heute sagen zu dürfen, was ich einst unter dem unmittelbaren Eindrucke dieses Unterrichts stehend geäufsert habe: Es gibt kaum eine zweite klassische Schrift, die in solchem Grade gleichmäfsig nach Inhalt und Form zu einem Hülfsmittel für die höhere Jugend-Bildung, und zwar grade in der ihr zugewiesenen Classe, sich eignete als Cäsars *Bellum Gallicum* für die beiden Curse der Tertia.

Fast muss ich fürchten mit der ausführlichen Widerlegung einer vielleicht den Meisten als selbstverständlich falsch erscheinenden Ansicht die Geduld meiner Leser ermüdet zu haben. Allein einerseits glaubte ich einem Gegner wie Ostendorf, der neben vielem Irrigen eine ganze Anzahl richtiger Einwendungen gegen die herrschende Gymnasial-Praxis vorgebracht hat, eine

---

*) Das richtige Princip die Länder nach den Nationalitäten zu scheiden, ist bekanntlich erst bei dem Vertrage von Mersen 870 zur Geltung gekommen, der das französische West-Frankenreich und das deutsche Ost-Frankenreich im Ganzen nach der Sprachgrenze trennte. Schon 870 also schien erreicht, was noch 1870 mit Strömen deutschen Blutes erkauft worden: in dem Buche der Geschichte sind tausend Jahre wie der Tag, der gestern vergangen ist.



solche Beachtung schuldig zu sein, andererseits lag in dem Nachweise, dass Cäsars *Bellum Gallicum* nicht aus Tertia zu verbannen sei, zugleich auch der andere, keineswegs überflüssige, dass diese Schrift, weit mehr als es geschieht, auch ihrem Inhalte nach für die Schule verwerthet werden müsse. Würde Cäsar in der Lehrweise, welche Jäger auf Grund seiner eigenen Praxis vortrefflich dargestellt hat, allgemein auf den Gymnasien behandelt, so läge der pädagogische Gewinn dieser Lectüre ohne Zweifel so klar vor Aller Augen, dass kein einsichtiger Schulmann auf jene entschieden falsche Ansicht hätte verfallen können. Allein die oben angeführte Aeufserung eines Provinzial-Schulrathes, dass nach seiner Erfahrung unter hundert Lehrern kaum Einer auf den Inhalt Cäsars eingehe, wird, wenn nicht alle Anzeichen täuschen, von nicht wenigen anderen sachkundigen Männern bestätigt werden müssen. Wird aber in Tertia, wo das herrlichste Hülfsmittel zu Gebote steht, eine sachliche Behandlung des lateinischen Schriftstellers in weiten Kreisen für zweckwidrig gehalten, so darf man sich nicht wundern, dass in den drei vorhergehenden Classen, wo eine, gleichzeitig durch die Form und durch den Inhalt sich empfehlende lateinische Lectüre nicht vorhanden war, dem Inhalte des Lesestoffs noch weit weniger Beachtung geschenkt wird, als in Tertia. Nachdem ich daher im Vorhergehenden den Versuch gemacht habe die Richtigkeit des Principes einer pädagogischen Verwerthung des Inhaltes der lateinischen Lectüre auf einem Gebiete nachzuweisen, wo das Vorhandensein eines allgemein bekannten und in jeder Beziehung classischen Lesestoffes eine principielle Verständigung zu erleichtern schien, schreite ich nunmehr, da ich hinsichtlich der Lectüre in Quarta auf meine Ausführungen am Schlusse des zweiten Artikels verweisen kann, zu einer Besprechung dieser Frage mit Rücksicht auf die beiden untersten Classen.

Im Gegensatze zwar nicht zu einer irgendwo ausgesprochenen Theorie, aber zu der allgemein herrschenden Praxis gehe ich auch für Sexta und Quinta von dem Principe aus: Soll der Sprachunterricht dem Wesen der Sprache entsprechen, so muss nicht nur die Vocabel eine Vor-

stellung, sondern auch der Satz einen Gedanken vermitteln.

Wie kann dies erreicht werden? Zunächst offenbar dadurch, dass der Inhalt der Sätze im Gesichtskreise der Knaben liegt, für welche sie bestimmt sind. In Sexta dürfen also die Sätze nichts enthalten, was einem neun- bis zehnjährigen Kinde weder an sich verständlich ist, noch durch den Lehrer verständlich gemacht werden kann. Vereinzelte historische Notizen, die eine längere Erklärung bedürfen, habe ich daher von meinem Lesebuche ausgeschlossen. Dagegen erscheint es mir vollkommen zulässig, dass einzelne bekannte Namen aus dem Alterthum bereits dem Sextaner vorgeführt und an diese dann in späteren Theilen des Lesebuchs weitere Mittheilungen angeknüpft werden. So würde es z. B. zwar nicht ganz zweckmäfsig sein den Namen des Horaz zuerst in einem Satze wie *iam Horatii temporibus armentum Priami busto insultabat* zu erwähnen, weil man dann erklären müsste, sowohl wer Priamus als wer Horaz gewesen sei. Wenn dagegen in No. 3 der Satz vorgekommen ist: *Horatius erat poeta Romanorum* und in No. 9: *Homerus clarus erat poeta Graecorum, Horatius Romanorum*, so ist den Schülern, wenn sie in Stück 15 jenen Satz lesen, der Namen des Dichters schon bekannt, und sie empfinden es als eine willkommene Erweiterung ihres Wissens, wenn ihnen von diesem, dem Namen nach ihnen schon bekannten Mann etwas weiteres erzählt wird. Fragt man dabei: Wer kann mir lateinisch etwas von Horaz sagen?, so kann man sicher sein, dass mindestens einige Schüler der Classe sich mit der gröfsten Freude melden, um zu sagen *Horatius clarus erat poeta Romanorum.* Eine aufmerksame Prüfung meines Lesebuchs wird ergeben, dass sich dasselbe in dieser Beziehung sehr wesentlich von den meisten übrigen unterscheidet. Zweitens aber halte ich es, in sehr entschiedenem Gegensatze zu dem in der Regel angewandten Verfahren für eine unerlässliche Forderung, dass der Inhalt eines jeden Satzes, der dem Knaben nicht durch sich selbst vollkommen lebendig vor der Seele steht, stets durch einige Worte des Lehrers veranschaulicht werde. Bei dem Satze z. B. (25, 6): *Ciconiae migraturae in peregrinas terras plerumque triangulum formant* wird man nach der herrschenden Anschauungsweise es lediglich

als einen Zeitverlust betrachten, wenn in Bezug auf den Inhalt irgend eine Bemerkung hinzugefügt wird. Dagegen wird nach dem hier aufgestellten Princip der geschickte Lehrer, wenn er diesen Satz vorübersetzt hat, zuerst etwa die Frage aufwerfen: Hat Einer von Euch schon einmal einen solchen Zug von Störchen oder anderen Zugvögeln gesehen? Durch eine solche Frage werden die Knaben veranlasst aus dem kleinen Schatze ihrer eigenen Erfahrungen die betreffende Anschauung hervorzusuchen. Denen, welchen ein solches Erinnerungsbild fehlt, kommt man zu Hülfe, indem man mit den nöthigen Strichen an der Wandtafel die Gestalt eines solchen Keiles oder spitzen Dreiecks darstellt, etwa mit der entweder vom Lehrer selbst gegebenen oder aus einem Schüler hervorgelockten Bemerkung, dass diese Figur von den Störchen in der Weise hergestellt werde, dass an der Spitze nur einer fliege, dann zwei, drei u. s. w. Hat man in der Stunde grade Zeit, so wird man sehr zweckmäfsig noch eine oder zwei Minuten zu einer weiteren sachlichen Bemerkung verwenden, ehe man zur Wort-Erklärung übergeht. Die ganze Sache gewinnt für den Knaben ein weit höheres Interesse, wenn ihm der innere Grund derselben klar geworden. Ich habe also, wie ich diesen Satz mit meinen hiesigen Schülern vornahm, noch gefragt: Warum thun denn das die Störche? Hat der Knabe etwa durch Vergleich mit einem durch den Strom dahinfahrenden, vorne spitz auslaufenden Schiffe dies eingesehen, so lässt sich annehmen, dass das ganze Bild der in der Gestalt eines Dreiecks dahinfliegenden Störche weit fester in seinem Gedächtnisse haften wird. S o b a l d e r a l s o d i e s e n S a t z w i e d e r h ö r t, s t e h t s o f o r t d a s g a n z e B i l d w i e d e r l e b h a f t v o r s e i n e r S e e l e u n d a u s d i e s e r G e s a m m t - V o r s t e l l u n g r e p r o d u c i r t e r d a n n a u c h m i t d e r g r ö f s t e n L e i c h t i g k e i t d i e z u d e n e i n z e l n e n W ö r t e r n g e h ö r e n d e n E i n z e l - V o r s t e l l u n g e n. Der Knabe, welcher sich bei dem Satze nichts oder nichts klares gedacht, sondern nur an Stelle lateinischer Wörter deutsche gesetzt hat, wird vermuthlich, wenn er nicht auf mechanischem Wege sich mühsam die Vocabeln eingeprägt hat, schon am folgenden Tage, sicher nach wenigen Wochen vergessen haben, was *triangulum* heifst, während dem andern Knaben ungerufen die Bedeutung sich einstellt. Auf das Bestimmteste kann ich aus zahl-

reichen Erfahrungen in den nach meinem Lesebuche ertheilten Stunden versichern, dass, wenn man derartige, dem Knaben stofflich interessante Sätze in dieser Weise durchgenommen hat und dann später einmal auf dieselben zurückgreift, man oft nur die ersten Worte des Satzes zu sagen braucht um einige Schüler sich melden zu sehen, die den ganzen Satz sofort deutsch sagen wollen. Ist er dann auch noch einmal deutlich lateinisch vorgesprochen, so wird es den Knaben durchaus nicht schwer ihn lateinisch nachzusprechen. Wird das nächste Mal wieder nach diesem Satze gefragt, so kann man dreist verlangen, dass sofort lateinisch geantwortet wird: dieser Appell an das bereits erreichte Können findet einen freudigen Wiederhall. Um der Gefahr, dass der Schüler über dem Ganzen des Satzes die Einzelheiten desselben aus dem Auge verliert, vorzubeugen, empfiehlt es sich dabei stets wenn der ganze Satz gesagt ist, über dieses oder jenes Wort und sein grammatisches Verhältniss Rechenschaft zu fordern, z. B. was heifst also *triangulum?* worin steht also *migraturae?* u. s. w. Die Antworten der Schüler werden bestätigen, dass der Gewinn der vorgeschlagenen Methode nicht blofs in Bezug auf das Behalten der Vocabeln, sondern auch hinsichtlich des Verständnisses und der Aneignung der grammatischen Formen ein ganz aufserordentlicher ist. Denn mehr als durch alle langen Erläuterungen wird dem Schüler z. B. die Bedeutung jenes *part. fut. act. migraturae* durch den Gedanken an die zur Herbstzeit durch die Lüfte in die Ferne fliegenden Vögel zum Verständniss gebracht. Erinnert man ihn dann später bei einem andern *part. fut. act.* an die *ciconiae migraturae*, so wird die gewünschte Vorstellung des „im Begriffestehens“ sofort sich einstellen. Selbstverständlich werden bei sehr vielen Sätzen derartige sachliche Veranschaulichungen mit wenigen Worten bewirkt werden können. Aber auch wo zu denselben eine halbe Minute oder eine ganze oder selbst auch in vereinzelten Fällen zwei bis drei Minuten erforderlich sein sollten, wähne man ja nicht, dass diese Zeit für den sprachlichen Zweck verloren gehe. Trotz meiner nicht geringen Erwartungen in Bezug auf diese psychologische Erwägung, bin ich bei der practischen Erprobung der vorgeschlagenen Methode während meines nun bereits im sechsten Monate stehenden Unter-

richts oft gradezu überrascht gewesen, in welchem Maſse das Interesse für den Inhalt der Sätze den Knaben das Behalten der Vocabeln und der Formen erleichtert. Zu diesem schon nach kurzer Zeit handgreiflich zu Tage tretenden Gewinn kommt aber ohne Zweifel noch der andere, mehr in der Tiefe wirkende, dass durch eine solche von dem ersten Tage des lateinischen Unterrichts an mit Consequenz durchgeführte unbedingte Klarstellung des Inhaltes der Schüler in der heilsamsten Weise gewöhnt wird, nicht mit Worten, sondern mit Vorstellungen zu operiren.

Ein drittes und nicht minder wichtiges Mittel bei der Durcharbeitung des lateinischen Lesebuchs stets dem Inhalte der Sätze sein volles Recht zu verschaffen, ist endlich das Hinwirken auf ein zusammmenhängendes Denken. Wie kommt man denn eigentlich dazu in der Quarta mit einem Male von dem Schüler zu verlangen, dass er in den oft vier-, oder sechszeiligen Perioden des Nepos, und in Tertia in den noch gröſseren des Cäsar sich zurecht findet, wenn man ihm vorher stets nur kurze Sätze von ein oder zwei Zeilen vorgelegt hat? Der so vielen lateinischen Elementarbüchern anhaftende Fehler einer entsetzlichen Langweiligkeit der Beispiele wird in Weller's Herodot glücklich vermieden, aber mit Recht hat Lattmann darauf hingewiesen (Reform des Elementarunterrichtes u. s. w. S. 17 u. 18), dass der Stil dieses, an die Schweighäuser'sche Uebersetzung des Herodot sich anschlieſsenden Lesebuchs entschieden unlateinisch sei. Es ist natürlich sehr viel bequemer mit Quintanern nur kurze Sätze zu tractiren, und da auch in solchen zahlreiche lateinische Formen vorkommen, so glaubt man vielfach, dass dieses Buch als lateinische Lectüre für die Quinta vorzüglich geeignet sei. Aber weder wenn man diese Classe allein ins Auge fasst noch auch wenn man sie als die Vorbereitungsstufe zu dem Unterrichte in den folgenden Classen betrachtet, kann diese Ansicht als eine richtige anerkannt werden. Das Charakteristische des lateinischen Satzbaues ist gerade die organische Gliederung und die scharfe Unterscheidung der Haupt- und Neben-Umstände. Sobald man also sachlich zusammenhängende Erzählung geben will, verletzt man eines der wesentlichsten Gesetze des römischen Sprachgeistes, wenn man in Folge einer unrichtigen

Schätzung der jugendlichen Geisteskräfte den Lesestoff zwar in lateinischen Wörtern, aber nicht in lateinischen Sätzen, geschweige denn lateinischen Perioden vorträgt. Dieser Fehler rächt sich bitter in den folgenden Classen. Welche Noth hat nicht der Lehrer der Quarta, ehe er auch nur die besseren seiner Schüler dahin bringt, eine einfache Periode des Nepos zu verstehen! Die gleiche Unbeholfenheit zeigt sich später wieder bei Cäsar in Tertia und selbst noch bei Livius und Cicero in Secunda. Und doch, welche heilsame Zucht des Geistes liegt grade darin, dass der Schüler seine Gedanken einmal wenigstens einige Minuten vollkommen zusammen zu halten genöthigt wird, wenn er eine lateinische Periode verstehen will! Bei der jetzt üblichen Methode dagegen ist es nicht zu verwundern, wenn selbst Tertianer und Secundaner den Perioden ihrer Autoren gegenüber sich in einer ähnlichen Lage befinden wie die spartanischen Geronten bei den langathmigen Reden der persischen Gesandten und oft genug wie jene sagen müssen: „Das erste haben wir nicht mehr behalten und das Letzte haben wir nicht verstanden, weil wir das Erste vergessen haben.“ Wie auf andern Gebieten muss auch hier der Schüler in methodischer Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren geführt werden. Mag immerhin der geliebte Spiefs auf den Lehrer „angenehmere Eindrücke“ machen, als Schmidt, weil er nicht wie dieser einem Sextaner zumuthet einen Satz mit *non solum — sed etiam* zu verstehen: ein sachlicher Grund einem neun- oder zehnjährigen Knaben diese geistige Anstrengung vorzuenthalten, ist absolut unerfindlich. Ich habe deshalb in meinem Lesebuche mich bemüht, ganz nach dem vortrefflichen Vorbilde des Schmidt'schen Elementarbuchs, auch aufserhalb der zusammenhängenden Stücke bei jeder sich darbietenden Gelegenheit kleinere Sätze zunächst einfach zusammenzurücken und dann auch durch leicht verständliche Subordinationen die geistige Kraft der jungen Leser zu üben. Jenem unverständigen Vorurtheile gegenüber, dass die in meinem zweiten Artikel gegebene Probe aus meinem Lesebuche mehrere für einen Sextaner zu schwierige Sätze enthalte, kann ich aus eigener Erfahrung die Versicherung geben, dass selbst der längste und schwerste jener Sätze: *Carolus Magnus octavo post Christum saeculo immenso Francorum regno impe-*

rabat; *sempiterna erit eius memoria*, in der dort angegebenen Weise vorübersetzt und repetirt, selbst von schwachen Sextanern mit sicherem Verständnisse aufgefasst und behalten wurde. Vollkommen dasselbe gilt von dem, in meinem Lesebuche dem Knaben etwa vier Wochen später begegnenden Satze (23,5): *Quanquam Cimbri Teutonique saepius Romanos fugaverant, tamen illi non desperaverunt, sed fortiter pugnando patriam servaverunt.* Soll der Knabe nicht in rein äufserlicher Weise übersetzen, sondern wirklich die in den lateinischen Sätzen ausgedrückten Gedanken auffassen, so liegt für ihn in einer solchen Aneinanderreihung derselben sogar eine nicht undbedeutende Erleichterung, insofern er nicht genöthigt wird im buntesten Wechsel mit seinen Vorstellungen herumzuspringen, sondern sich innerhalb gröfserer Vorstellungskreise bewegen kann. Schon aus diesem Grunde empfehlen sich für die Lectüre zusammenhängende Stücke weit mehr, als einzelne Sätze; dazu kommt aber noch zweitens, dass diese den Knaben ein bedeutend gröfseres stoffliches Interesse gewähren, als selbst die anziehendsten kurzen Notizen. Diese Thatsache ist neuerdings mit Recht von verschiedenen Seiten her betont worden, so dass sich bereits eine ganze Anzahl solcher lateinischen Elementarbücher findet, welche neben den abgerissenen einzelnen Sätzen auch fortlaufende Lesestücke enthalten. Man braucht in der That nur ein einziges Mal in den Gesichtern der Schüler die Freude gelesen zu haben, wenn im lateinischen Elementarbuche der Unterricht zu einer kleinen Fabel oder Erzählung gelangt, um die Ueberzeugung zu gewinnen, dass hier ein mächtiger Hebel für die Thätigkeit der Schüler sich darbiete. Denn überall, wo der Stoff dem Knaben ein Interesse einflöfst, folgt er ohne Abschweifen dem Gedankengange des Lesestücks, und da dieser in Folge dessen seinem Gedächtnisse sich einprägt, so muss die Bedeutung jeder Vocabel und jeder Form beim zweiten Lesen ihm weit leichter wieder einfallen, als wenn er bei jedem neuen Satze erst die Vorstellungskreise desselben aus seinem Geiste wieder hervorsuchen muss. Es ist überflüssig hierüber noch weiteres zu sagen, da der Werth zusammenhängender Stücke im Principe selbst von solchen anerkannt wird, welche die bisher gemachten Versuche, dieselben auch in Sexta einzuführen, für misslungen erachten. Die Schwierigkeiten solcher Versuche sind allerdings

keine geringen. Denn sollen die fortlaufenden Lesestücke die durch die einzelnen Sätze bewirkte sichere Aneignung der Formen nicht beeinträchtigen, sondern dieselbe auch noch ihrerseits fördern, so müssen sie genau dem jedesmaligen Stande der Kenntnisse des Schülers angepasst und von allen erst in spätere Pensa gehörigen Formen frei gehalten werden, eine Forderung, welche ich am Schluss des dritten Artikels näher begründet habe. Eine sorgsame Prüfung meines Lesebuchs wird jeden einsichtigen Beurtheiler erkennen lassen, dass in demselben dieser doppelte Gesichtspunct eines streng methodischen Fortschritts in der Formenlehre und eines dem kindlichen Alter möglichst angemessenen Inhaltes des Lesestoffs weit mehr als in fast allen anderen Büchern dieser Gattung berücksichtigt worden ist. Etwaige von anderer Seite mir zugehende Verbesserungsvorschläge, in's Besondere solche, welche aus der Praxis hervorgehen, werde ich bei einer neuen Auflage mit Dank benutzen, vorausgesetzt natürlich, dass sie mit den in dem Buche beobachteten und in den Begleitartikeln dargelegten Principien in Einklang stehen.

Aber noch von einem höheren Gesichtspunkte aus dürfte der pädagogische Gewinn des hier vorgeschlagenen Verfahrens, schon in den unteren Classen mehr als bisher auch auf den Inhalt des durch die lateinischen Sätze Ausgedrückten Gewicht zu legen, sich als ein recht erheblicher erweisen. Nicht mit Unrecht nämlich hat neuerdings Ostendorf der jetzt üblichen Art des lateinischen Elementarunterrichtes den Vorwurf gemacht, dass sie nicht im Stande sei den Sextanern und Quintanern ein lebendiges inneres Interesse an dem Lehrgegenstande einzuflößen, während doch nach F. A. Wolf „die Weckung des Interesses“ gerade in jenem Alter die Hauptsache sei*). Aber so treffend diese principielle Bemerkung auch sein mag, die weitere Folgerung Ostendorf's, dass die französische Sprache bei neun- bis elfjährigen Knaben ein lebhafteres Interesse zu wecken im Stande sei als die lateinische, ist nach meiner Ueberzeugung nur der gegenwärtigen verkehrten Methode gegenüber berechtigt. Dass die Möglichkeit eigene, naheliegende Gedanken in der fremden

---

*) Ostendorf, Mit welcher Sprache u. s. w. S. 7. Päd. Archiv 1874 S. 516.



Sprache auszudrücken für den Knaben ein mächtiger Sporn in jedem fremdsprachlichen Elementarunterrichte sei, kann natürlich nicht geleugnet werden. Allein in doppelter Hinsicht ist es irrig, aus diesem Grunde hinsichtlich der Anziehungskraft für einen neun- bis elfjährigen Knaben der französischen Sprache den Vorzug vor der lateinischen zu geben. Denn einmal muss ich entschieden bestreiten, dass man im Lateinischen nicht schon nach wenigen Wochen oder Monaten einzelne kleine Sätze, deren Inhalt dem Gesichtskreise des Knaben angehört, ins Lateinische übersetzen lassen und durch diese Uebung dem Unterrichte einen grofsen Reiz verleihen kann: . . . *ut pueris olim dant crustula blandi Doctores, elementa velint ut discere prima.* Man muss nur diese Uebersetzungen in's Lateinische wirklich als solche *crustula*, und nicht als eine *crux* behandeln, die man den Knaben auferlegt. Werden dieselben in der oben dargestellten Weise betrieben, also vor allen Dingen nie nach einem gedruckten Buche und stets nur in einem sehr kleinen Umfange, so erreichen sie, wie ich ebenfalls aus der unmittelbarsten Erfahrung versichern kann, ihren Zweck vollkommen. Einige Beispiele werden dies am kürzesten darthun. Im Lesebuch kommt der Satz vor: *Utinam medicus peritus morbum molestum amici tui mox sanet!* Man weifs vielleicht, dass ein älterer Bruder eines der Schüler wegen Krankheit zu der Zeit in seiner Classe fehlt; mit grofser Freude über die bereits erlangte Fertigkeit antwortet dann der Knabe lateinisch auf die Frage: Wie wirst du also heute, wenn du nach Hause kommst, zu deinem kranken Bruder sagen? — Rohlfs hält an dem Abend einen Vortrag über seine Reise quer durch Africa; bei den Wörtern auf *o* wird *leo rutilus* abgefragt, also: „Heute wird ein Wanderer den Einwohnern unserer Stadt von den röthlichen Löwen in den Sandwüsten Africas erzählen.“ Ein triumphirendes Lächeln der ganzen Classe bekundet, wie die Knaben über die ihnen selbst unbekannt gebliebenen Fortschritte erfreut sind und zu neuem Eifer sich angespornt fühlen. Oder es wird an einem recht kalten Tage aus der Wortkunde nach *carbo niger* gefragt: „durch die schwarzen Kohlen werden wir in dem kalten Winter sehr ergötzt“. Es ist schöne Eisbahn: man variirt den Satz des Lesebuchs (58, 17): *Plana superficie glaciei valde delectantur pueri* u. s. w. Mehr als einen oder zwei Sätze

dieser Art habe ich selten in Einer Stunde übersetzen lassen, da in dieser Hinsicht die oben dargestellten Vorübungen an einzelnen grammatischen Formen oder noch kürzeren nur aus drei oder vier Worten bestehenden Sätzchen mir wichtiger erschienen, allein auch in dieser sehr beschränkten Ausdehnung ist das Verwerthen des angeeigneten Sprachstoffs zum Besprechen unmittelbarer Erlebnisse für „die Weckung des Interesses“ von hoher Bedeutung. Eine Schwierigkeit derartige Beispiele zu bilden ist selbst für den noch ungeübten Lehrer nicht vorhanden, da das Lesebuch zahlreiche Sätze bietet, die nur einer geringen Variation bedürfen, um zu diesem Zwecke verwandt werden zu können. Aber gegen Ostendorf's Bevorzugung des Französischen um des leichter zu erregenden Interesse willen muss ich zweitens auch noch aus einem anderen Grunde Einspruch erheben. Es ist unzweifelhaft ein Irrthum, bei dem Anfänger nur jenem einen Wunsche nach eigener Anwendung der fremden Sprache einen so bedeutenden Einfluss auf seinen Lerneifer zuzuschreiben. Auch in dem Kinde schon wohnt der tief in die Brust des Menschen gesenkte Forschungstrieb, jenes Verlangen nach dem Wissen um des Wissens willen. Wie anders sollte man sich jene hundertfältigen Fragen der Kinder nach der sie umgebenden Natur- und Menschenwelt erklären? „Wie heifst diese Blume da? Was macht der Mann da? Warum ist das Moos an dem Baume?“ Solche und ähnliche Fragen kann man oft ein Dutzend in der halben Stunde von einem fünfjährigen Kinde hören, und wenn das zehnjährige einen Satz wie *Columbae et gallinae sunt incolae aularum* in einer völlig fremden und doch so wohlgefällig klingenden Sprache hört, sollte es nicht zu wissen begehren, was denn diese melodischen fremden Töne bedeuten? Theodor Mommsen beginnt einmal in einem Inschriftenwerke, wenn ich mich recht erinnere, in seinen unteritalischen Dialecten, nach einer viele Bogen füllenden Aufzählung wahrer Hieroglyphen von Inschriften den der Erläuterung derselben gewidmeten Theil seines Werkes mit den Worten: „Gerne wüsste man nun auch, was diese Buchstaben und Wörter bedeuten.“ Der glückliche Humor dieser Aeufserung liegt offenbar in nichts Anderem, als darin, dass die Frage nach der Bedeutung einem Jeden selbstverständlich als die Hauptsache erscheint. Genau mit derselben Empfindung steht der zehnjährige

Knabe seinem Lesebuche gegenüber; und wenn dieses seinen Forschungstrieb zu nutzen versteht, wenn es, nach dem alten Worte, dass der Arbeiter seines Lohnes werth ist, in jedem Satze, durch den der Knabe unter Anleitung des Lehrers sich hindurchgearbeitet, einen Gedanken bietet, der wenigstens von der Art ist, dass er lebendige Vorstellungen in dem Geiste des Knaben erregt, wenn dann ferner jedesmal am Ende eines kleinen grammatischen Cursus einzelner Sätze durch zusammenhängende Stücke mit einem anziehenden Inhalte gleichsam auf einem höher gelegenen Ruhepuncte eine Ueberschau über das im Aufwärtssteigen zurückgelegte Sprachgebiet vergönnt wird, wenn endlich diese zusammenhängenden Erzählungen und Beschreibungen mit jedem Abschnitte nicht nur einen gröſseren Reichthum grammatischer Formen zur Geltung bringen, sondern auch ihrem Gedankengehalte nach und in der Art ihrer Darstellung einen etwas höheren Standpunct des Lesers voraussetzen und ihn so die wachsende Kraft empfinden lassen, dann findet der Knabe, wie ich unmittelbar beobachte, in diesem Forschungstriebe einen Sporn, der ihm über das Trockne und Abschreckende der Elemente glücklich hinweghilft. Und hier muss ich grade für das Lateinische einen sehr entschiedenen Vorzug vor dem Französischen in Anspruch nehmen. Ostendorf rühmt dem Unterrichte in einer modernen Cultursprache nach, dass bei diesem dem Knaben der Zweck seiner Bemühung von Anfang an verständlich sei, dass er sehe, es handle sich um eine Sprache, die von vielen Menschen gesprochen, in weiten Ländern verstanden wird*). Hat aber nicht grade im Gegentheil eine die höchsten Ziele wahrer Bildung in's Auge fassende Erziehung und Belehrung ein Interesse daran, bei dem Knaben auch solche Triebe zu pflegen, die ihn zu Bemühungen veranlassen, deren Zweck ihm am Anfang grade **nicht** verständlich ist? Ver-

*) In einer ausführlichen Besprechung des Ostendorf'schen Planes im zweiten Hefte des „Central-Organs für die Interessen des Realschulwesens, dritter Jahrgang, 1875" S. 104 heiſst es: „Diese humanistische Grundanschauung und die Schwäche der Begründung würden mich zu dem entschiedensten Gegner machen, dass man, von der Ueberlieferung abweichend, das Französische vor dem Lateinischen treibe, **wenn nicht Herr O. noch einen Grund vorgebracht hätte**; dieser eine Grund scheint mir entscheidend und darum ausreichend. Dass nämlich für eine

danken nicht in der ganzen Geschichte des Menschengeschlechtes grade die nützlichsten Erfindungen und Entdeckungen ihren Ursprung solchen Männern, die jeden Hinweis auf einen Nutzen ihrer Mühen und Arbeiten fast wie eine Profanation ihres heiligen Strebens von sich gewiesen haben würden? In der That, einen an sich werthvollen Lehrgegenstand — und als solchen erkennt Ostendorf das Lateinische an — deshalb aus den unteren Classen verbannen wollen, weil der Schüler auf dieser Altersstufe den Zweck desselben noch nicht einzusehen vermag, heifst nichts anders, als denjenigen Trieb wenn nicht ersticken so doch wenigstens unentwickelt lassen wollen, ohne welchen die herrlichsten und grofsartigsten Errungenschaften des Menschengeschlechtes niemals gewonnen sein würden. Wollen wir etwa die Nordpolfahrten, die Beobachtungen eines Venusdurchgangs, die Erforschungen der Kometenschweife, die Untersuchungen der Pfahlbauten und jene zahlreichen minutiösen historischen Forschungen für thörichte Unternehmungen erklären, weil bei denselben ein Nutzen für das Leben nicht sofort erkennbar ist? Und wenn dies nicht der Fall ist, wenn vielmehr, Dank der tiefgewurzelten Liebe zur Wissenschaft, noch immer gar mancher Freund dem Freunde schreiben kann

Cum tu inter scabiem tantam et contagia lucri
Nil parvum sapias et adhuc sublimia cures,

ist es dann ein consequentes Verfahren, in den Knaben diejenigen Regungen des Geistes ungepflegt zu lassen, von denen man sie als Männer erfüllt wünscht, ist es eine die wahren Bedürfnisse des Lebens beachtende Pädagogik, den Lerneifer des Knaben nicht sowohl durch den Reiz des Lernens selbst als durch den erkennbaren Nutzen wecken zu wollen und nach diesem Gesichtspuncte bei der Wahl zwischen zwei Un-

---

moderne Cultursprache das Interesse und damit die Lernlust leichter geweckt wird, weil dem Schüler die Einsicht in den vernünftigen Zweck und den Nutzen leicht aufgeht und weil diese Sprache voraussichtlich allen Schülern im Leben nützlich werden kann als die internationale Sprache des europäischen Festlandes.“ Sollte Ostendorf dem gegenüber sich nicht zu dem Ausrufe veranlasst fühlen: „Gott bewahre mich vor meinen Freunden, mit meinen Feinden will ich schon selber fertig werden!“? Die Zustimmung der Freunde eines Planes ist indessen mitunter belehrender als der Widerspruch der Gegner.



terrichtsgegenständen zu entscheiden? Dass der Schüler nie und nirgends etwas unnützes lerne, ist eine vollkommen berechtigte Forderung; dass er aber auch vom ersten Tage ab die in der Schule ihm entgegentretenden Lehrobjecte als nützliche nicht blofs im Vertrauen auf die Einsicht seiner Eltern und Lehrer empfinde und ahne, sondern auch in seiner Schülerweisheit erkenne, das ist ein durchaus nicht zu billigendes Verlangen, welches, wenn es aus der Theorie in die Praxis übergehen sollte, in seinen Consequenzen nichts anders zur Folge haben könnte, als die Vernichtung jedes höheren, selbstlosen Strebens: Aus vollem Herzen stimme ich daher den trefflichen Worten Jäger's*) zu: „Es ist nicht im mindesten gleichgültig, sondern vielmehr recht eigentlich das Hauptmoment im Princip des Gymnasialunterrichts als Vorbereitungsunterrichts für die Universität, dass man mit dem Lateinischen und Griechischen keinen Kuchen backen und keine Dampfmaschine heizen und keinen Hund vom Ofen locken kann: es ist grundwesentlich, dass seine Schüler Respekt bekommen vor dem Wissen als solchem, vor dem Wissen um des Wissens willen. Darin kommt ihm als die mächtigste und wirksamste Bundesgenossin die Mathematik zu Hülfe: „ohne Geometrie kein Eintritt in diesen Tempel“ wie der Weise sagte: und wenn nun dem Schüler davon eine Empfindung, sie sei anfangs auch noch so unvollkommen, erweckt wird, dann, aber auch nur dann, ist er in der Stimmung und geistigen Verfassung, wo auch aller übrige Unterricht ihm zum wissenschaftlichen wird. Das ahnende Empfinden wird allmälig zu deutlicher Erkenntniss, die auferlegte Gewohnheit zur ethischen Stimmung, das Wissen zu suchen um des Wissens willen: und diefs ist der Anfang des Studierens. Diefs, schlechterdings nichts Anderes: studieren heifst, Erkenntniss schaffen, nicht Kenntnisse sammeln: und seien sie an sich noch so werthvoll, sie sind nur Mittel zu jenem Zwecke.“

Die Anregung des Forschungstriebes durch die Darbietung eines Stoffes, welcher dem Knaben die Mühe verlohnt durch die

---

*) Oskar Jäger, Gymnasium und Realschule I. Ordnung, Mainz 1871, S. 15.

Form zum Inhalt hindurchzudringen, entspricht ebenso wie die beiden vorher für den fremdsprachlichen Unterricht vorgeschlagenen Hülfsmittel, das der Unterweisung in den Sprachregeln vorauszuschickende Vorführen concreten Sprachstoffs und die Benutzung der *viva vox* an Stelle der todten Schriftzeichen, vollkommen der Art, wie von dem Kinde die Muttersprache erlernt wird. Denn auch bei dieser wird das Verstehenlernen dann am meisten gefördert, wenn hinter den ertönenden Worten ein Inhalt liegt, der dem Kinde ein Interesse gewährt. Diese Analogie des Erlernens einer fremden Sprache mit dem der Muttersprache hat aber natürlich ihre Grenze, die bei manchen früheren methodischen Versuchen nicht ohne nachtheilige Folgen unbeachtet geblieben ist. Während das Kind mit der Muttersprache das Denken lernt, tritt der Knabe, welcher anfängt lateinisch zu lernen, mit einer Fülle von Sprach- und Denkformen ausgerüstet an die fremde Sprache heran. Das Verständniss wird nicht mehr wie in jenem Falle durch gleichzeitige sinnliche Wahrnehmungen, sondern durch die dem Knaben bekannte Muttersprache vermittelt. Da aber diese nur in begrenztem Umfange mit der fremden Sprache in der Weise sich deckt, dass an die Stelle jedes lateinischen Wortes ohne Weiteres ein deutsches gesetzt werden kann, und da andererseits nur durch eine solche Interlinear-Version jedes einzelne Wort des lateinischen Satzes sich zum Verständnisse bringen lässt, so ergibt sich, dass überall da, wo der deutsche Ausdruck vom lateinischen abweicht, eine doppelte Uebersetzung nöthig ist. Ich habe bereits in meinem ersten Artikel (a. a. O. S. 93—95) sowie in dem Vorworte zu dem vierten Cursus meiner Wortkunde (S. XII—XVI)*) nach dem Vorgange von Köchly**) darauf hinge-

*) Der dementsprechend auf der fünften Versammlung der pommerschen Directoren (Protokolle derselben Stettin 1873 S. 55) von mir aufgestellten These: „Bei der Lectüre der lateinischen Schriftsteller, namentlich in den mittleren Classen, muss stets nicht nur eine wörtliche Uebersetzung, sondern auch eine sinngetreue Verdeutschung unter Anleitung des Lehrers, theils mündlich, theils schriftlich geliefert werden" stimmte der Correferent der Versammlung, Director Schmieder, bei, wünschte jedoch seinerseits die Beschränkung auf die lateinischen Schriftsteller und die mittleren Classen noch gestrichen zu sehen (a. a. O. S. 52).

**) Köchly 22 Thesen, vorgelegt dem pädag. Vereine Mannheim-Heidel-

wiesen, dass diese beiden Arten der Uebersetzung, die wörtliche Uebersetzung und die sinngetreue Verdeutschung weit strenger, als es zu geschehen pflege, von einander geschieden werden müssen. Dieselbe Forderung ist im Laufe der letzten Jahre auch von anderen Schulmännern aufgestellt worden. Aufser v. Gruber, der im pädagogischen Archiv (1874, S. 613) eine regelmäfsige Verwandlung der wörtlichen Uebersetzung in eine gut deutsche empfiehlt, haben sich in ähnlicher Weise auch Carl Peter*) und Lattmann**) ausgesprochen. Den einsichtigen Erörterungen beider Männer stimme ich meinerseits mit Freuden zu. „Es soll“ sagt Peter „streng darauf gehalten werden, dass in dieser ersten Uebersetzung die Grundbedeutung der Worte, insbesondere die Tropen des Lateinischen, ferner die Figuren und überhaupt die Satzformen genau wiedergegeben werden, und erst nachdem diese Aufgabe gelöst ist, soll, wenn anders die erste Uebersetzung in dieser Hinsicht nicht genügt, zu einer freiern, der deutschen Anschauungs- und Ausdrucksweise mehr entsprechenden Uebersetzung fortgeschritten werden. Nur auf diese Art kann der Schüler allmählich in den Genius der fremden Sprache eingeführt und der Unterschied des fremden und des eigenen Idioms ihm zum vollen Verständniss gebracht werden; wenn dagegen, wie gewöhnlich geschieht, durch eine Art Mittelweg zwischen den beiden Uebersetzungsweisen halb lateinisch halb deutsch übersetzt wird, so wird nicht nur das Lateinische unvollkommen verstanden, sondern es tritt auch die oft beklagte Gefahr ein, dass der deutsche Stil durch Latinismen verdorben wird.“ Nicht minder

berg (abgedruckt bei Schmid, das Recht der lat. und griech. Schreibübungen Gotha 1869, S. 5 fg.) § 10: „Bei Behandlung der Lesestücke ist von Anfang an die doppelte Art von Uebersetzung, welche es überhaupt giebt, die wörtliche und die stilistisch treue, auf das strengste zu unterscheiden. Die erstere wird in den drei unteren Classen regelmäfsig immer gefordert, die letztere von Zeit zu Zeit und allmählich häufiger zugleich als Element der deutschen Stilbildung vorgenommen.“

*) Carl Peter, Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien, Jena 1874 S. 28—30.

**) Lattmann, Reform des Elementarunterrichtes u. s. w. (2. Abdruck). S. 22 u. 23.

treffend ist, was über dieselbe pädagogische Forderung Lattmann noch von einem anderen Gesichtspuncte aus bemerkt. „Es ist bis in die untersten Classen hin die bestimmteste Aufgabe, dass das Latein richtig und in richtiges Deutsch übersetzt werde; zu diesem Zwecke muss man streng darauf halten, dass die Form der lateinischen Wörter genau wiedergegeben werde. Nun kann man in allen den Fällen, in welchen gleiche Formen sich decken, damit zufrieden sein, wenn diese Congruenz getroffen wird; wo aber das deutsche Idiom eine andere, als die correspondirende, erfordert, da genügt es nicht, wie man wohl sagt, „mit Geschmack zu übersetzen". Der Geschmack ist ein höchst unsicheres Ding, er möchte sich wohl in gütiger Nachsicht gefallen lassen, dass [in dem Satze Nep. Milt. 1. *id si fecissent*, *incepta prospera futura*, wo Lattmann mit Recht, nachdem die genaue Nachbildung geschehen, von dem Lehrer die ganz bestimmte Uebersetzung „thäten" oder „thun würden" dem Schüler vorgeschrieben wünscht] das obige *fecissent* mit „gethan hätten" übersetzt würde. Auch ein blofses Nachhelfen oder ein „Wir sagen da im Deutschen lieber" ist nicht genügend, denn diese nicht ungewöhnliche Manier muss den Eindruck machen, als hätten wir uns gelegentlich um die Form nicht eben genau zu kümmern. Um die Sache in der Schule richtig zu behandeln, muss vor allem der Lehrer nicht nur das grammatische Gesetz des Lateinischen kennen, was von ihm als Philologen sicher vorauszusetzen ist, sondern er muss mit der nämlichen Präcision erkennen und zu entwickeln verstehen, **warum** die abweichende Form **im Deutschen** stehen muss, was ich nicht mit ebensoviel Vertrauen überall vorauszusetzen wage."

Auf diese Nothwendigkeit einer wirklichen Verdeutschung des Uebersetzten muss ich meinerseits hier noch etwas näher eingehen, weil dieselbe nicht blofs mit der zunächst vorliegenden Frage, sondern zugleich auch mit dem Gesammt-Plane meines Reform-Versuches in dem engsten Zusammenhange steht. Die nahe Beziehung nämlich, welche zwischen der Ausbildung der Schüler im Gebrauche der Muttersprache und jedem fremdsprachlichen, besonders aber dem lateinischen Unterrichte obwaltet, scheint vielfach nicht in

vollem Mafse gewürdigt zu werden. Derselbe erfahrene Schulmann, aus dessen Schrift ich oben jene treffenden Worte über die Unerlässlichkeit einer doppelten Uebersetzung citirte, hat bei einer anderen Gelegenheit auffallender Weise gegen eine von mir aufgestellte didactische Forderung, welche nur aus consequenter Befolgung des von ihm selbst betonten Gesichtspunctes hervorgegangen war, seinerseits Widerspruch erhoben. Obgleich der vierte, an Cäsar's *Bellum Gallicum* sich anschliefsende Cursus meiner Wortkunde ausdrücklich auf dem Titel*) als „ein Hülfsbuch für den lateinischen und deutschen Unterricht" von mir bezeichnet worden ist, und obgleich die hierin ausgesprochene Absicht des Buches an den oben erwähnten Stellen in dem ersten meiner Begleit-Artikel S. 93—95 und in der betreffenden Vorrede S. XII—XVI, wie ich glaubte, mit hinreichender Deutlichkeit erläutert worden war, hat C. Peter in seiner Recension des zuerst erschienenen Theiles meines Reform-Versuches (Jenaer Literatur-Zeitung 1874 No. 12 S. 170 fg.) diese Angaben und Erläuterungen mit keinem Worte berücksichtigt und doch, neben Anerkennung mancher Vorzüge der erschienenen Bücher, gegen jene Cäsar-Wortkunde einen Tadel ausgesprochen, der nur dadurch hätte begründet werden können, dass die von mir dargelegten

*) Es scheint überhaupt neuerdings hie und da Mode geworden zu sein, Bücher zu recensiren, ohne auch nur den Titel oder die Ueberschriften aufmerksam zu lesen: hat doch kürzlich ein Anonymus im literarischen Centralblatt bei Besprechung meines im Jahre 1873 in der Zeitschrift f. d. G. und dann im Separat-Abdruck erschienenen Aufsatzes die Bemerkung gemacht, dass er, wenn Vorschläge zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien „und gar auch" auf Realschulen angekündigt werden, „mehr erwarte," als von mir gegeben sei, ohne auch nur mit Einer Silbe des Zusatzes „Erster Artikel" Erwähnung zu thun und seinerseits zu bedenken, dass, wo ein „erster Artikel" der Oeffentlichkeit übergeben wird, in der Regel die Absicht vorhanden ist einen zweiten folgen zu lassen. Und wenn man in einem ähnlichen Falle, wo weder Titel noch Vorwort noch Begleit-Artikel beachtet worden, sich etwa erlaubt das eingeschlagene ungründliche Recensionsverfahren mit seinem rechten Namen zu nennen, so kann es Einem wohl begegnen, dass der getroffene Recensent über einen derartigen Vorwurf in solchem Mafse „erstaunt" ist, dass er in Folge dieses Erstaunens selbst in dem Hinweise auf jene Thatsache eine Begründung desselben nicht zu finden vermag.

Motive als unrichtige erwiesen wurden. Wenn der Herr Recensent es als unpädagogisch erklärt, dass „z. B. S. 48 das Wort *considere* an den vier angeführten Parallelstellen vierfach verschieden durch „sich niederlassen", „sich festsetzen", „Halt machen" und „sich lagern" übersetzt wird, während die erstgenannte Uebersetzung an allen vier Stellen unbeschadet der Rücksicht auf die deutsche Anschauungs- und Ausdrucksweise und unbeschadet oder vielmehr mit Festhaltung des eigentlichen Sinnes zulässig ist," so hat er mir damit nur ein Beispiel an die Hand gegeben, an welchem ich das früher zur Begründung meines Verfahrens Gesagte nochmals veranschaulichen kann. Erstens nämlich ist dasjenige, was allenfalls zulässig ist, darum noch nicht pädagogisch. Wenn dem Knaben durch die in meiner Wortkunde an jener Stelle zu *considere* kleingedruckt hinzugefügte Erklärung: „sich (von mehreren Seiten aus) niedersetzen" die Grundbedeutung des Wortes klar gemacht worden ist, so sehe ich in der That nicht den mindesten Grund, warum er an allen vier Parallelstellen in monotoner Weise das *considere* jedesmal mit „sich niederlassen" übersetzen soll. Der Lehrer des Deutschen würde jedenfalls, wenn der Schüler in einem deutschen Aufsatze sich eine solche viermalige Wiederholung desselben Ausdrucks zu Schulden kommen liefse, mit vollem Rechte ihm stilistische Unbeholfenheit vorwerfen. Wie soll aber der Knabe lernen, seine Rede zu variiren, wenn ihm der Reichthum der Muttersprache vorenthalten wird? Und andererseits, woher soll später der Schüler in den oberen Classen bei dem Uebersetzen eines echt deutschen Textes in das Lateinische auf die passendste lateinische Wendung kommen, wenn diese ihm niemals in Verbindung mit den zu übersetzenden deutschen Worten entgegengetreten ist? Wer wird beim Extemporale in Secunda oder Prima historische, in deutschem Colorit gehaltene Erzählungen mit folgenden Sätzen: „Als Cäsar merkte, dass Ariovist sich im Lager halte, wählte er jenseits der Stelle, wo die Germanen sich festgesetzt hatten, einen geeigneten Punct für ein Lager aus." — „Er erhielt von seinen Streifern Meldung, der Feind habe acht Milien von seinem Lager am Fufse eines Berges Halt gemacht."

— „Die Treverer berichteten, hundert Stämme der Sueben lagerten bereits am Ufer des Rheines und seien im Begriffe, denselben zu überschreiten" — wer wird diese rascher übersetzen, der, welcher in Tertia bei den betreffenden Stellen nach des Herrn Recensenten Wunsch *considere* jedesmal mit „sich niederlassen" wiedergegeben hat, oder der, welchem jene anderen Verdeutschungen mitgetheilt worden sind? Ich denke, ein Zweifel darüber ist nicht wohl möglich. Schon aus diesem Grunde also erforderte das eigenste Interesse des lateinischen Unterrichtes ebenso wie die Rücksicht auf die Muttersprache jene in dem vierten Cursus meiner Wortkunde zum Princip erhobene Variation des Ausdrucks. Dazu kommt aber noch ein Zweites. Ich kann nämlich, um auch diesen Punct an jenem Beispiele nachzuweisen, dem Herrn Recensenten nicht einmal zugestehen, dass an allen vier Stellen „unbeschadet der Rücksicht auf die deutsche Anschauungs- und Ausdrucksweise" die für die erste gewählte Uebersetzung „sich niederlassen" zulässig sei. Man sehe sich nur einmal die Stellen genauer an. Während an der ersten der Ausdruck „sich niederlassen" vollkommen passt, weil von der Ansiedelung der Schaaren des Ariovist die Rede ist, bezieht sich an der zweiten Stelle das *quo in loco Germani consederant* auf die I, 48, 1 erzählte Thatsache: *Eodem die* (*Ariovistus*) *castra promovit et milibus passuum sex a Caesaris castris sub monte consedit.* Sagt man aber jemals in gutem Deutsch von einem in strategischen Bewegungen begriffenen Heere, welches an einem Puncte für einige Tage ein Lager aufgeschlagen hat, dass es sich dort „niedergelassen" habe? Dasselbe gilt von der folgenden Stelle, wo von der gleichen That eines Heeres gesprochen wird. Mit meisterhaftem Geschicke aber hat Köchly, dem ich ja, wie in meinem Aufsatze berichtet, jene Vorzüge meines Werkes verdanke, auch zwischen diesen beiden Stellen in der Verdeutschung einen Unterschied gemacht. Denn von Ariovist heifst es kurz vorher „*Ariovistus his omnibus diebus exercitum castris continuit*", also passt „sich festgesetzt hatten" vortrefflich, während bei den Helvetiern, welche 15 Tage lang (I, 15, 5) ununterbrochen vor den Römern her marschirt waren, grade ihr „Halt machen" von besonderer Wichtigkeit war. An der vierten Stelle endlich ist die von Peter geforderte Beibehaltung der Uebersetzung „sich nieder-

lassen“ an Stelle des Köchly'schen „sich lagern“ gradezu falsch: *Treveri narraverunt pagos centum Sueborum ad ripas Rheni consedisse, qui Rhenum transire conarentur.* Kann man von Völkerschaaren, welche ausgewandert sind und vor einem Flusse ihre Wanderung momentan unterbrochen haben, wohl einen passenderen Ausdruck gebrauchen, als den, welchen ich nach Köchly in meine Wortkunde aufgenommen habe, und einen unpassenderen, als den, welchen der Herr Recensent aus Rücksicht auf die Uniformität der Uebersetzung desselben Wortes für pädagogisch angemessener erklärt? Ganz abgesehen also von der Zweckmäfsigkeit den in der Wahl des Ausdrucks oft so unbeholfenen Schülern bei der Uebersetzung Musterbeispiele passender Variationen vorzuführen, erforderte an der von Peter zur Stütze seiner Behauptung in erster Linie angeführten Stelle meiner Wortkunde schon die einfache lexicologische Correctheit den von ihm missbilligten Wechsel der Uebersetzung.*) Ich kann mir diese Ver-

*) Auch bei der zweiten, an sich vielleicht berechtigter erscheinenden Ausstellung Peter's vermisse ich die meines Erachtens jedem Recensenten obliegende Berücksichtigung des auf dem Titel und in der Vorrede Gesagten. Der Tadel nämlich, dass die Parallelstellen und die einzelnen Bedeutungen der Worte allzusehr gehäuft seien, durfte doch nur von dem erhoben werden, welcher den Nachweis führte, dass die auf dem Titel angegebene doppelte Bestimmung: „zur Durchnahme in Unter- und Ober-Tertia“ und „zum Handgebrauch in den oberen Classen“ in ihrem zweiten Theile eine verfehlte sei. In welcher Weise ich mir diese Benutzung der Cäsar-Wortkunde gedacht habe, ist in dem Vorworte S. XVI—XX näher angegeben worden. Auf S. VI habe ich dort ferner bemerkt, dass, wenn der zu je einer Lectürestunde gehörende Stoff der Wortkunde sich hie und da nicht in zehn bis zwanzig Minuten zu Anfang der Stunde bewältigen lassen sollte, derselbe durch eine angemessene Auswahl zu beschränken sei, da das in solchen Fällen bei der Durchnahme in Tertia Ueberschlagene ohne Bedenken einer gelegentlichen Besprechung in den oberen Classen vorbehalten werden könne. Die Möglichkeit einer verschiedenen Beurtheilung dieses Punctes gestehe ich bereitwilligst zu, aber da in jener Recension diese von mir verfolgte Absicht unerwähnt geblieben ist, so kann allerdings das dort ausgewählte Beispiel, zumal wenn auch die vorausgesetzte Vertheilung des Stoffes auf mehrere Stunden nicht in Rechnung gezogen wird, den falschen Eindruck einer ziemlich planlosen Ueberschreitung des rechten Mafses hervorrufen. Das Buch umfasst 467 Seiten, kann also, das Jahr zu 40 Wochen und die Woche zu 5 Lectürestunden gerechnet, in den zweimal zweihundert Stunden der beiden Tertien sehr



kennung einer, wie mich dünkt, unzweifelhaft richtigen Tendenz meiner als ein Hülfsbuch auch für den deutschen Unterricht auf dem Titel bezeichneten Wortkunde zu Cäsar bei dem geehrten Recensenten nur aus der Einwirkung eines in der historischen Entwickelung des Gymnasial-Unterrichts begründeten Vorurtheils erklären. Da dasselbe allem Anscheine nach weit verbreitet ist und die Erfolge des Gymnasialunterrichtes empfindlich beeinträchtigt, so benutze ich den mir durch das hervorgetretene Symptom desselben sich darbietenden Anlass, um es durch eine etwas eingehendere Erörterung zu bekämpfen.

Da nämlich das Lateinische in Folge des römischen Ursprungs der germanischen Cultur ein Jahrtausend hindurch nicht blofs der vornehmste Unterrichtsgegenstand, sondern zugleich auch die Unterrichtssprache der höheren Schulen Deutschlands gewesen ist, so hat bekanntlich die deutsche Muttersprache nur sehr allmählich und in jahrhundertelangem Ringen sich diejenige Geltung erworben, welche ihr von Rechtswegen zukommt. Erst im sechszehnten Jahrhundert hat man angefangen beim Unterrichte auch in die lateinische

---

gut absolvirt werden, wenn man je einer Stunde etwas mehr als eine Seite der Wortkunde zuweist. Da nun die angeführten Parallelstellen stets früher nicht nur gelesen, sondern auch genau durchgegangen und zum Theil auch in der Wortkunde selbst repetirt worden sind, so erscheint es mir in der That als keine zu grofse Zumuthung für den Schüler, wenn er die auf etwas mehr als einer Seite stehenden Repetitionsstellen für je eine Stunde durchzulesen und die gesperrt gedruckten Wendungen zu memoriren hat. Dass der Tertianer auch bei einer knapperen Auswahl eine Vorstellung von den verschiedenen Bedeutungen z. B. des Wortes *ratio* gewinnen würde, ist vollkommen richtig. Aber wenn ich dessen ungeachtet mich bei Wörtern wie *ratio, animus, mens, salus* u. a. für eine reichlichere Zusammenstellung entschied, so ging ich dabei von der Erwägung aus, dass es für den Schüler äufserst instructiv sein dürfte, an einzelnen lehrreichen Beispielen nicht blofs die handgreiflichen Verschiedenheiten, sondern auch die feineren Nüancen der Bedeutung mit Hülfe der, wie mir scheint, wahrhaft klassischen Köchly'schen Uebersetzungen kennen zu lernen. Peter meint, man könne die Erkennung der weiteren Verzweigungen des Begriffs dem eigenen ununterstützten Nachdenken des Schülers überlassen; meinerseits hatte ich die Absicht, dem Schüler die besonders wichtigen Worte nicht nur, um dieses treffende Bild beizubehalten, in ihren kahlen Aesten

Grammatik die deutsche Sprache einzuführen. Trotz des sehr einleuchtenden Grundes, welchen der erste Schulmann, der dieses wagte, Aventinus in seiner 1512 erschienenen Grammatik, für sein Unternehmen anführte, dass nämlich „dem Anfänger oft mit einem einzigen deutschen Worte klar zu machen sei, was ihm die lateinischen Umschreibungen nur immer mehr verdunkelten", hielt er es doch für nöthig sich dabei auf den Vorgang der Italiener zu berufen: *Nec erubui vernacula lingua loqui, cum id doctissimos Italos facere vidi**). Ja selbst zweihundert Jahre später, im Anfang des achtzehnten Jahrhunderts, war es in der pädagogischen Welt noch keineswegs ein anerkannter Grundsatz, dass der Schüler durch eine deutsch geschriebene lateinische Grammatik in

---

und Zweigen, sondern auch in ihrem vollen Blätterschmucke vorzuführen. An diesen einzelnen anschaulichen Beispielen, dachte ich, wird der semasiologische Sinn geweckt werden; die Schüler werden dann ohne lange Exegese empfinden, was z. B. Tacitus ausdrücken will, wenn er sagt *(hist.* 2, 55*) missa (a senatu ad Vitellium) legatio, quae gaudio fungeretur* oder wenige Capitel später (60) *et Vitellius credidit de perfidia et fidem absolvit*, oder (4, 59): *interfectorem Voculae altis ordinibus, ceteros, ut quisque flagitium navaverat, praemiis attollit.* Eine Voraussetzung dabei war allerdings, dass der Lehrer in Tertia mit einigem Tacte bei manchen Stellen das für diese Altersstufe noch nicht Geeignete vorläufig auszuscheiden verstände. Für denjenigen, welcher sich mit den dem Buche zu Grunde liegenden Principien, wie sie in der Vorrede und in dem zugehörigen Begleit-Artikel entwickelt sind, vertraut gemacht hat, dürfte ein solches Verfahren durchaus nicht mit Schwierigkeiten verbunden sein. Begründete Kürzungsvorschläge, welche mir in Bezug auf bestimmte Einzelheiten, sei es brieflich (Adresse: Carlsruhe in Baden Waldhornstr. 3), sei es öffentlich aus practischer Erfahrung oder einsichtiger theoretischer Erwägung kund gegeben werden sollten, werde ich selbstverständlich bei einer etwaigen neuen Auflage mit Dank berücksichtigen, vorausgesetzt, dass dieselben die aufgestellten Principien nicht beeinträchtigen. Denn in der Ueberzeugung, dass mit dem Unternehmen meiner nach den verschiedenen Classen abgestuften Wortkunde im Anschlusse an die Lectüre etwas Richtiges getroffen sei, finde ich mich nicht nur durch eigene fortgesetzte Erwägung und begonnene unmittelbare Erprobung bestärkt, sondern zugleich auch durch eine Reihe beifälliger Zuschriften sehr sachkundiger Beurtheiler, wie endlich auch durch den Umstand, dass der an Vogel's *Nepos plenior* sich anschliefsende Cursus bereits in das Ungarische übersetzt wird.

*) K. v. Raumer in seines Vaters Geschichte der Pädag. III, 2, S. 25.



die lateinische Sprache einzuführen sei. Einen interessanten Beweis dafür liefert das im Jahre 1714 zu Nürnberg in zweiter Auflage erschienene *Compendium grammaticae* von Joh. Georg Seybold „denen Angehenden zu gut in Teutscher Sprach gegeben", wie es auf dem Titel heifst. In der wieder abgedruckten Vorrede zur ersten Auflage, datirt Schwäbisch Hall 1675, bemerkt der Verfasser kurz, es sei verkehrt die lateinische Grammatik in lateinischer Sprache zu lehren; in der zweiten Vorrede aber, vom Jahre 1714, also noch ein volles Menschenalter später, hält er es für nöthig diese Behauptung näher zu begründen, weil es Leute gäbe, die es tadelten, dass die lateinische Grammatik deutsch geschrieben sei! In dieser Argumentation heifst es u. A., wollte man gegen eine deutsch geschriebene lateinische Grammatik einwenden, früher habe man doch eine lateinisch geschriebene gebraucht, „weil die Jugend dadurch rasch zur lateinischen Grammatik angewehnet sei; ist hierauf zu antworten: Die, welche die erste lateinische Grammatik schrieben, waren keine Teutsche, sondern Römer, also geborene Lateiner." Der wackere *gymnasii Halensis praeceptor* trifft hier in einer auch für unsere Zeit noch sehr beachtenswerthen Weise den in Bezug auf jene Unterrichtsmethode obwaltenden Causalnexus: Nicht ein innerer, in dem Lehrgegenstande selbst liegender Grund, sondern die durch die äufseren Verhältnisse bedingte historische Entwickelung des betreffenden Unterrichtes hatte jene Maxime desselben hervorgerufen. Genau dasselbe scheint mir noch heute in Bezug auf die Stellung zu gelten, welche man der deutschen Muttersprache dem lateinischen Unterrichte gegenüber einräumt. In einer Zeit, wo das Lateinische in Kirche, Staat und Wissenschaft die allgemein herrschende Sprache war, lag es in der Natur der Sache, dass man dei der lateinischen Lectüre nicht mehr verlangte, als dass der Schüler seinen Autor verstand und dieses Verständniss durch ein wenn auch noch so schlechtes Deutsch documentirte. Auch heute ist man oft genug damit zufrieden, wenn der Sextaner bei dem Satze *milites pugnandi studio flagrabant* nur übersetzt „vor Begierde des Kämpfens" oder „vor Begierde nach Kämpfen" und nicht auch mit verbessertem deutschen Ausdruck „vor Kampfbegierde", wenn der Quintaner *spero id me impetraturum esse* nur wiedergibt mit

„ich hoffe, dass ich dies durchsetzen werde", und nicht auch mit „ich hoffe dies durchzusetzen", wenn der Quartaner bei den Sätzen des Nepos alle Participien beibehält, der Tertiancr beim Uebersetzen des Cäsar an Stelle der lateinischen Perioden gleich lange deutsche Sätze aufbaut, die dem Genius der Sprache völlig widersprechen. Alle diese wörtlichen Uebersetzungen sind um des Lateinischen willen nöthig, und kein verständiger Schulmann wird sie verbannen wollen; mit diesen aber sich zu begnügen würde nur dann gerechtfertigt sein, wenn die lateinische Sprache noch wie in früheren Jahrhunderten die Sprache der Gebildeten wäre. Um des Deutschen willen ist es unbedingt erforderlich, dass jeder Latinismus, nachdem er zum Zwecke des Verständnisses zugelassen, durch die entsprechende echt deutsche Wendung ersetzt werde. Oder darf man sich wundern, dass Schüler in ihren deutschen Aufsätzen schreiben „während der Bestehung der Olympischen Spiele ruhten alle Fehden"; „daher kommt das gleiche Bedeutung habende Sprüchwort"; „in die Hütte getreten (für „als sie in die Hütte getreten waren"), rückte ihnen Philemon einen Sessel zurecht", „was für den Gebrauch der Spiele nöthig war" *) u. s. w., wenn ihnen ähnliche oder doch nicht viel geringere Verstöfse gegen die Muttersprache bei der endgültigen Uebersetzung in den lateinischen Stunden gestattet werden? Das Deutsch unserer Gymnasiasten verräth oft noch im Abiturienten-Examen ein grofses stilistisches Ungeschick und eine so geringe Herrschaft über die eigene Sprache, wie sie nach der Aussage Sachkundiger bei Franzosen und Engländern sich nicht zu finden pflegt. Ja selbst im späteren Leben zeigt sich noch die gleiche Nachwirkung jener die Muttersprache nicht gebührend berücksichtigenden Uebersetzungs-Methode. „Einen Fehler" sagte **) der vorsitzende Secretär der Berliner Akademie der Wissenschaften in einer Festrede zu Kaisers Geburtstag, Dubois-Reymond, „Einen Fehler müssten

*) Aus Schüler-Aufsätzen zusammengestellt bei Eggeling, Bemerkungen, betreffend die Methode des elementaren Unterrichts im Lateinischen, Progr. Krotoschin 1868. S. 3 und S. 12. Vgl. die Vorrede zu meiner Wortkunde, Cursus IV. S. XIII fg.

**) Vgl. Kölner Zeitung vom 28. März 1874.



in erster Reihe die deutschen Gelehrten fast alle bekämpfen, die Vernachlässigung einer schönen Form. In England und Frankreich werde streng darauf gesehen, dass die Muttersprache rein und frisch erhalten bleibe. . . . Der deutsche Professor dagegen schreibe im Schlafrock, auch seine Werke erscheinen im Schlafrock. Der deutsche Jüngling studire Jahre lang die ersten Classiker, aber nicht seine Schreib- und Sprechweise werde dadurch verschönert: nur eine künstliche Ineinanderschachtelung der Sätze sei das Resultat der Studien in Cicero und Horaz; die Gebrüder Grimm hätten kräftig Halt gerufen, aber den meisten Deutschen sei dies Halt unbekannt; die Wenigen, die der Fahne treu geblieben, ständen vereinzelt". So arg latinisirte Sätze freilich wie der oben aus der Vorrede des Trarbachers Rectors Caspari noch aus dem Jahre 1724 angeführte: „zumalen dergleichen nach eben dieser Methode über die *Grammaticam Langianam* von anderen geschehen zu seyn, noch nicht erfahren habe," sind heute in den Schriften gebildeter Männer nicht mehr zu finden, aber frei von allen Latinismen in Satzbau und Ausdruck ist unser Schrift-Deutsch noch immer nicht, und vollends die Sprache, welche uns in den Schüler-Aufsätzen der oberen Gymnasialclassen begegnet, erinnert noch vielfach an das, was Tacitus von einem Gespräche des Cheruskerfürsten Arminius mit seinem Bruder Flavus berichtet (Annal. 2, 9 u. 10). Dort an der Weser standen die beiden Brüder und nur durch den Fluss getrennt redeten sie mit einander: Flavus von der Gröfse Roms, von des Caesars Macht und dem schweren Strafgerichte über die Besiegten, von der Gnade, die seiner warte, wenn er sich unterwerfe; Arminius aber von der Verpflichtung für's Vaterland und dem alten Erbe der Freiheit, von den heimathlichen deutschen Göttern und der Mutter gleichem Flehen. Und in welcher Sprache redete der deutsch gesinnte Fürst zu dem entarteten Sohne derselben deutschen Mutter? „*Pleraque Latino sermone interiaciebat, ut qui Romanis in castris ductor popularium meruisset.*" Nun, im Lager der Römer sollen auch unsere Knaben und Jünglinge dienen und an Latiums Sprache die Zucht des Geistes lernen, die eine jede *provincia* an ihrer Stelle einreiht in den *orbis sententiarum*, aber immer wieder

sollen sie heimkehren zu dem alten Erbe der Freiheit, zu der Mutter Sprache und der Mutter Laut.*)

Die Forderung einer doppelten Uebersetzung ist aber nicht blofs in der Nothwendigkeit einer Pflege der Muttersprache, sondern recht eigentlich im Wesen des Sprachunterrichts überhaupt begründet. Schon Laftmann hat mit Recht darauf hingewiesen, dass es nicht genüge, wie man wohl sagt „mit Geschmack zu übersetzen", weil der Geschmack ein höchst unsicheres Ding sei. Aber der Grund, aus dem diese für die zweite Uebersetzung vielfach gebrauchte Bezeichnung einer „geschmackvollen" völlig unzureichend ist, liegt noch tiefer. Es handelt sich dabei noch um etwas ganz Anderes als um den Geschmack. Die erste wörtliche Uebersetzung setzt an die Stelle der lateinischen Wörter deutsche. Es ist eine grofse Täuschung, wenn man glaubt, dass das so Gewonnene nun „Deutsch", wenn auch ein schlechtes

*) Man hat vorgeschlagen diese nothwendige gröfsere Vertrautheit mit der Muttersprache auf einem anderen Wege zu gewinnen: durch eine erhebliche Vermehrung der deutschen Stunden. Ich muss bekennen, dass ich abgesehen von Sexta und Quinta ein solches Mittel für ein entschieden unrichtiges halte. Auch Ostendorf ist der Ansicht, dass unser nationales Interesse keineswegs dadurch besonders gefördert würde, wenn man etwa die Zahl der deutschen Unterrichtsstunden auf höheren Lehranstalten bedeutend vermehrte: Päd. Arch. 1874, S. 491 fg., wo diese Ansicht in überzeugender Weise näher begründet wird. Offenbar geht jener Vorschlag aus der unzweifelhaft irrigen Grundanschauung hervor, dass die Form getrennt von dem Inhalt gelehrt werden könne, eine Auffassung, welche sich namentlich in dem erst neuerdings hie und da bekämpften Verfahren, deutsche Aufsätze ausschliefslich in den „deutschen" Stunden anfertigen zu lassen, sehr bestimmt zu erkennen gibt. Aber keine Uebersetzung eines fremdsprachlichen Schriftstellers, keine Unterweisung in der Religionslehre, kein geschichtlicher Vortrag, keine mathematische Beweisführung ist denkbar, ohne — dass Deutsch gesprochen wird. Es handelt sich also nur darum, ob in allen nicht-deutschen Stunden nur ein zum Verständniss ausreichendes oder aber ein dem Genius der Sprache vollkommen entsprechendes, auch in ausführlicheren Darlegungen hervortretendes Deutsch gesprochen und geschrieben werden soll. Findet das Letztere Statt, so reichen die dem deutschen Unterrichte gegenwärtig zugewiesenen Stunden von Quarta ab für die besonderen Zwecke desselben vollkommen aus. Zu einer eingehenderen Rechtfertigung dieser Behauptung hoffe ich einmal an einer anderen Stelle Gelegenheit zu finden.



Deutsch sei. Eine Sprache besteht nun und nimmer aus Wörtern, sondern aus Sätzen und Satzgliedern. Eine Anzahl deutscher Wörter in lateinischer Satzfügung oder Wortstellung ist also noch lange kein „Deutsch“, und der Schüler, welcher *naufragium facere* mit „Schiffbruch machen“ übersetzt, hat zwar zwei deutsche Wörter neben einander gestellt, aber nicht deutsch gesprochen. Der Unterschied zwischen der Uebersetzung „Schiffbruch erleiden“ und „Schiffbruch machen“ ist also nicht der, dass jenes eine geschmackvolle, dieses eine wörtliche aber geschmacklose ist, sondern der, dass jenes reines Deutsch oder schlechtweg Deutsch ist und dieses latinisirtes Deutsch. Aus diesem Grunde habe ich auf dem Titel des vierten Cursus meiner Wortkunde und wo ich sonst jenen Unterschied zu erwähnen hatte, die beiden Bezeichnungen gewählt: „wörtliche Uebersetzung“ und „sinngetreue Verdeutschung“. Wenden wir das Gesagte auf den lateinischen Elementar-Unterricht in Sexta und Quinta an, so leuchtet ein, wie günstig die vorgeschlagene Methode einer mit Consequenz durchgeführten doppelten Uebersetzung nach beiden Richtungen hin, sowohl auf das Lateinische als auf das Deutsche einwirken muss. Bisher wurden in fast allen lateinischen Elementarbüchern sehr naturwidrig Latinismen in den lateinischen Beispielen mit peinlicher Sorgfalt vermieden, und umgekehrt in den deutschen Sätzen in der liberalsten Weise zugelassen, weil man sehr richtig voraussetzte, dass ohne dies dem Schüler das Uebersetzen zu schwer werden würde. Eine Blütenlese dieser Verunstaltungen der deutschen Sprache — das obige *pleraque Latino sermone interiaciebat* gilt auch hier — findet man bei Ostendorf, Mit welcher Sprache u. s. w. S. 15 und 16. Selbst Lattmann bekennt (Päd. Arch. 1874, S. 187), dass das Ummodeln der deutschen Sätze nach dem Lateinischen trotz der unverkennbaren Nachtheile sich auf den untersten Stufen nicht ganz vermeiden lasse. Auch aus diesem Grunde also empfiehlt sich der als einer der Hauptvorschläge meines Reformplanes aufgestellte Grundsatz, in Sexta und Quinta nur im beschränktesten Umfange und in keinem Falle nach gedruckten Sätzen aus dem Deutschen in das Lateinische übersetzen zu lassen. Denn die schädliche Wirkung dieser aus deutschen Wörtern lateinisch geformten, also weder deutschen noch lateinischen Sätze

ist weit gröfser als man gemeiniglich anzunehmen scheint. Vortrefflich sagt Ostendorf (A. a. O. S. 15 und 16): „Dies wirkt unstreitig nicht blofs auf den Ausdruck in der Muttersprache, sondern, in Verbindung damit, nothwendigerweise auch auf das Denken der Schüler nachtheilig ein. Denn letzteres ist mit der Sprache, in der wir unsere Gedanken auszudrücken pflegen, unzertrennlich verwachsen. Das Denken an sich und der Ausdruck in der Muttersprache stehen in nothwendiger Wechselbeziehung, und zwar in um so engerer, je jünger der Mensch noch ist. Jede Unklarheit des Ausdrucks, jede Schiefheit und Gezwungenheit desselben überträgt sich unausbleiblich auch auf das Denken." Aber — und das ist sehr zu beachten — zwischen dem gedruckt vorliegenden, zum Uebersetzen in das Lateinische umgemodelten deutschen Uebungsbeispiele und der als Durchgangsstufe beim Uebersetzen aus dem Lateinischen angewandten wörtlichen Wiedergabe des Originals ist ein durchgreifender Unterschied. Der Knabe, welcher in seinem lateinischen Elementarbuche liest „den Griechen und den Römern waren viele Götter" soll durch einen in seltsamer Verquickung aus deutschen Wörtern und lateinischer Form bestehenden Satz zu der Erkenntniss des entsprechenden Gedankens hindurchdringen, wobei man nicht gerade sagen kann, dass er seinen Weg „durch das Morgenthor des Schönen" genommen habe. Jeder Gedanke, er sei der einfachste und trivialste, verlangt das ihm eigenthümliche Kleid, entweder ein deutsches oder ein lateinisches oder ein irgend einer anderen Sprache entnommenes, nicht aber ein Kleid aus deutschen Lappen mit fremdsprachlichem Zuschnitt. Ganz anders aber steht es, wenn beim Verdeutschen eines lateinischen Satzes dem Gedanken nur auf kurze Zeit gleichsam ein Interimsrock angelegt wird. Schon der Umstand, dass diese wörtliche Uebersetzung nur in Ausnahmefällen, wo die Schwierigkeit des Ausdrucks eine solche Stütze des Gedächtnisses erheischt, dem Knaben schwarz auf weifs entgegentritt, drückt ihr den Stempel des Provisorischen und Hülfsmittelartigen auf. Als ich den in meinem zweiten Artikel unter den Probebeispielen mitgetheilten Satz *Cervis et corvis longa est vita* meinen hiesigen neun- bis zehnjährigen Schülern wörtlich vorübersetzt hatte und dann fragte, wie sagt man im Deutschen?, meldete sich sofort mehr

als ein Drittel der Classe, und der Gefragte gab ganz das Richtige an, wodurch, beiläufig gesagt, schlagend erwiesen wird, dass von einem „zu schwer“ bei jenem Probesatze nicht die Rede sein kann. Bei dieser Methode des wörtlichen Vorübersetzens versteht also der Knabe durch den ihm zunächst Wort für Wort in's Deutsche übertragenen lateinischen Satz den in ihm enthaltenen Gedanken, und sein natürliches Sprachgefühl sagt ihm sofort, dass dieser Gedanke in der Muttersprache auf andere Weise ausgedrückt wird. Wem sollte nicht einleuchten, dass dieses selbstthätige Suchen nach der echt deutschen Ausdrucksweise vortrefflich geeignet ist, um den Knaben im Darstellen der Gedanken, also im Gebrauche nicht nur der eigenen Muttersprache, sondern zugleich auch der Sprache überhaupt zu fördern? Der Gedanke steht vor der Seele; die deutsche Form wird gewonnen durch einen schöpferischen Act des Kindes, indem es hineingreift in den Schatz des ihm bekannten Sprachstoffes und mit eigener Kraft das Richtige zu Tage fördert, wahrlich eine Uebung, welche an Wirksamkeit dem Wiedererzählen gehörten oder gelesenen deutschen Textes, dem schulgerechten Antworten auf gestellte Fragen nicht im Geringsten nachstehen dürfte: *Longas vias ornant populi procerae* „Lange Wege schmücken schlanke Pappeln.“ Wie sagt man deutsch? Ohne Zögern antwortet der Gefragte mit der richtigen Wortstellung. *Cyprus insula multis templis ornata erat* „Cypern, die Insel, war (diese Umstellung darf man nach der nöthigen Erläuterung sich natürlich schon sehr bald erlauben) durch viele Tempel geschmückt.“ Verdeutsche es! Nur ein arger Träumer wird auf die Antwort „die Insel Cypern war mit vielen Tempeln geschmückt“ sich lange besinnen. Wo es nöthig, gibt das erste Mal der Lehrer selbst gleich nach der Uebersetzung auch die Verdeutschung: *Bellum paraturi Spartani comas suas coronabant* „den Krieg bereiten wollend, bekränzten u. s. w.“ Verdeutscht „Wenn die Spartaner den Krieg bereiten wollten“ oder „sich zum Kriege rüsteten“ u. s. w. Für die eigene Reproduction der Sätze in der folgenden Stunde wird den Schülern gesagt: „Unter Uebersetzen verstehen wir das wörtliche Uebersetzen; unter Verdeutschen das sinngetreue Wiedergeben des lateinischen Satzes in einem echt deutschen Satze. Ein für alle

Mal hast du dir zu merken: Jeder lateinische Satz ist zuerst zu übersetzen und, wenn diese Uebersetzung kein gutes Deutsch ergibt, aufserdem stets auch zu verdeutschen." Wichtiger aber noch als für das Deutsche ist die Methode der Doppel-Uebersetzung für das Lateinische. Jenes unverständige Vorurtheil, dass dem Sextaner in den lateinischen Sätzen nicht einmal eine Wendung wie *Romanorum patriae amor* begegnen dürfe, weil das „auch der beste Sextaner mit „„die Liebe des Vaterlandes der Römer"" verdeutschen" würde (Rec. des Schmidt'schen Elementarbuches Päd. Arch. 1874 S. 358), beruht nicht blofs auf der durchaus falschen Voraussetzung, dass der Schüler, nachdem ihm die abstracte Regel gesagt ist, die concreten lateinischen Beispiele selbst zu entziffern habe, sondern auch auf der anderen nicht minder verkehrten, dass in dem elementaren Unterrichte die erste Uebersetzung lateinischen Textes sofort ein definitiv gültiges Deutsch liefern müsse. Es ist aber durchaus kein Grund ersichtlich, warum *patriae amor* nicht zuerst mit „Liebe des Vaterlands" und dann mit „Vaterlandsliebe" übersetzt werden sollte, zumal da in diesem Beispiele sogar der Gebrauch des Genetivus in beiden Sprachen sich vollkommen deckt. Von dieser Art sind die Argumente, mit welchen in Folge der heute im lateinischen Elementarunterrichte zur Geltung gekommenen Lehrweise von den Wortführern derselben die Abschaffung solcher Bücher wie des Schmidt'schen dringend verlangt wird! Sollte hierin nicht eine Veranlassung liegen gegen das Princip, aus welchem jene haltlosen Beweisgründe hervorgegangen sind, misstrauisch zu werden? Und wie jenes *patriae amor* zuerst mit „Liebe des Vaterlands" und dann mit „Vaterlandsliebe" übersetzt werden kann, ebenso unterliegt es nicht dem mindesten Bedenken z. B. *Miseri sunt*, *qui a nullo amantur* zuerst wörtlich und dann mit Einschaltung von „diejenigen" zu übersetzen, oder in dem Satze *Mortifera tela Parthi etiam fugati iactabant in Romanos* das *fugati* zuerst mit „in die Flucht geschlagen", dann mit „wenn sie in die Flucht geschlagen waren" und später mit Zurückweisung auf dieses Beispiel in dem Satze *Romani sacrificantes caespitem vivum saepe ad aram comportabant* das *sacrificantes* zuerst mit „opfernd" und dann mit „wenn sie opferten". Sind mehrere Auflösungen dieser Art vorgekommen, so wird der Schüler, wenn er nach wörtlicher Ueber-

setzung des Participiums gefragt wird: Wie sagt man dafür besser deutsch? ohne langes Besinnen die richtige Antwort darauf finden und auf weiteres Befragen auch einige der vorgekommenen analogen Fälle angeben können. Offenbar liegt nun in diesem Verfahren zugleich ein sehr zweckmäfsiges Hülfsmittel um bereits dem Sextaner und dem Quintaner ächt lateinische Constructionen in propädeutischer Weise verständlich zu machen und ihn so bereits in zusammenhängende Lectüre einzuführen. Wer dies letztere will — und glücklicherweise tritt neuerdings dieser Wunsch in immer weiteren Kreisen auf — der darf auch die Mittel dazu nicht zurückweisen. Es ist in der That ein seltsamer Widerspruch, wenn es in einem und demselben Satze bei jenem Recensenten des Schmidt'schen Elementarbuchs heifst (a. a. O. S. 358): „Die zusammenhängenden Lesestücke am Ende der einzelnen Abschnitte sind eine überaus dankenswerthe Zugabe, doch hätte ein Lehrer der VI auch hier wohl die Sätze mehr vereinfacht, nicht *aut* — *aut*, nicht *alii* — *alii*, nicht die Apposition *vallum quasi et tegumentum* verwendet, nicht im zweiten Satze einen dreizeiligen Satz, den ein Sextaner nicht übersehen kann, gegeben u. s. w.“ Man darf gespannt sein, wie ein Lehrer der Sexta ein zusammenhängendes lateinisches Stück ohne die durch das lateinische Idiom geforderten Sprachmittel zu Stande bringen wird. Man will eben den Zweck, aber man will nicht die Mittel. Und doch haben schon bei der jetzigen Lehrweise Methodiker wie Plötz, die doch gewiss darauf aus sind, dem Schüler alles mundgerecht zu machen, sogar dem *Accus. c. Inf.* Aufnahme in den Sextaner-Cursus gewährt (Plötz, lat. Vorschule, Lection 62). Vortrefflich ist auch schon von Lattmann an einer Reihe von Beispielen gezeigt worden, wie man sehr rasch den Anfänger mitten in die lateinische Sprache hineinführen könne, wenn man sich nur in einsichtiger Weise zunächst darauf beschränke, den einzelnen vorliegenden Fall vom Lateinischen aus verständlich zu machen und zwar nur so weit, als es das Verstehen des Lateinischen verlangt (Reform des Elementarunterrichtes u. s. w., 2 Abdr., S. 19). Die dort von Lattmann gegebenen ganz elementaren und populären Regeln sind gewiss nicht unzweckmäfsig; vielleicht aber empfiehlt es sich noch mehr zunächst von allem

Regelwerk abzusehen und sich nur an den concreten Sprachstoff selbst zu halten, wozu die Methode der doppelten Uebersetzung ein vortreffliches Hülfsmittel gewährt. Ich will dies im Folgenden an einigen Beispielen zu erläutern suchen. Im Stück 106 meiner Wortkunde, Cursus I. ist *defendo te ab iniuriis* zuerst durch die kleingedruckten Worte „. . . von Seiten der Beleidigungen“ erklärt, dann mit „ich vertheidige dich gegen Beleidigungen“ übersetzt. Sodann ist zur Veranschaulichung des Sprachgebrauchs das früher vorgekommene *hortus tutus a furibus* hinzugefügt mit der wörtlichen Uebersetzung „. . . von Seiten der Diebe“ und der Verdeutschung: „ein Garten, der sicher ist vor Dieben.“ Ich glaube nicht, dass nun die lateinische Wendung für einen Sextaner in irgend einer Weise zu schwierig sein dürfte. Der *Accusat. c. Inf.* tritt dem Schüler No. 117 (in dem nur provisorisch der Sexta, principiell der Quinta zugewiesenen Abschnitte) in den Worten entgegen: *simulo philosophum me esse* „ich gebe mich als einen Philosophen (zu sein) aus“, verdeutscht „ich gebe vor, dass ich ein Philosoph sei“. Die kleingedruckt hinzugefügte Parallelstelle aus No. 80: „*aegrotum me simulo* „ich gebe mich als einen Kranken aus“ „ich stelle mich krank“ lässt die Construction des *acc. c. inf.* gleich bei der ersten Begegnung in richtiger Beleuchtung erscheinen. Denn ohne Zweifel haben Müller und Lattmann Recht, wenn sie in ihrer Grammatik (§ 79) den *infin.* in dieser Construction als „nominales Prädicat bei copulativen Verben auffassen“ *). (Unter copulativen Verben verstehen Müller und Lattmann (§ 73) solche Verba, welche ähnlich wie die Copula *esse* nicht für sich allein, sondern erst in Verbindung mit einem Nomen ein volles Prädicat auszumachen pflegen: *Cyrus existimabatur rex bellicosissimus*). Jene beiden Stellen kehren dann als erläuternder Repetitionsstoff wieder bei dem Satze: *promitto me obsides esse daturum* (124): „ich verspreche mich als einen Geiseln geben wollenden (zu sein)“; verdeutscht: „ich verspreche, dass ich Geiseln geben werde“. In

---

*) Diese richtige syntactische Auffassung wird dem Knaben bei der späteren Durchnahme der Regel offenbar sehr erleichtert, wenn er von Vorne herein den Infinitiv als ein „Nominale“ gelernt hat. Vgl. die „Erläuterungen“ zu meinem „Paradigma der ersten lateinischen Conjugation.“ Carlsruhe i. B. 1875. Verlag von Ulrici. S. 9—11.

ähnlicher Weise habe ich den *Ablativus absolutus* zu vorläufigem Verständniss zu bringen gesucht: *Bellum commovit cogente Cleopatra* (No. 117) „er erregte einen Krieg in Folge der dazu zwingenden Cleopatra"; verdeutscht: „er erregte einen Krieg in Folge des Zwanges der Cleopatra". Repetitionsstelle: *ante Christum natum* „vor dem geborenen Christus", „vor Christi Geburt". Diese Erklärung des *Ablativus absolutus* scheint mir nämlich zugleich sprachwissenschaftlich richtiger und didactisch zweckmäſsiger als die herkömmliche auch von Lattmann für die Elementarstufe adoptirte Schulregel: „Ein *abl. abs.* ist ein Nebensatz, dessen Subject im Ablativ und dessen Prädicat im Participium gleichfalls im Ablativ steht." Bei solcher Fassung hat Ostendorf ganz Recht, wenn er sagt, (Päd. Arch. 1874 S. 526): „Solche „„Erklärungen"" lassen die syntactischen Eigenthümlichkeiten der lateinischen Sprache dem Schüler nur als Willkürlichkeiten erscheinen und sind zu nichts weniger geeignet, als zum Nachdenken darüber anzuregen." Denn da in jener Hülfsregel der *abl. abs.* nicht etwa als ein die Stelle eines Satzes vertretender Ausdruck, sondern geradezu als ein „Satz" bezeichnet wird, so erleidet die fundamentale grammatische Vorstellung, dass zu einem Satze ein *verbum finitum* gehöre, gleich beim Eintritt in den lateinischen Sprachunterricht eine empfindliche Beeinträchtigung. Dass dagegen *cogente Cleopatra* zusammen als ein einziger Begriff „der Zwang der Cleopatra"*) aufgefasst werden soll ebenso wie *Christum natum* als „Christi Geburt" ent-

*) Einer anderen Gelegenheit möge eine eingehendere Besprechung dieser interessanten Spracherscheinung vorbehalten bleiben. Wie nämlich die Buchstaben sich zusammensetzen zu der Einheit einer Silbe und die Silben zu der eines Wortes, so sind in Verbindungen wie *ante Christum natum*, *ab urbe condita*, *medius mons* u. s. w. offenbar Worte zu einer neuen sprachlichen Einheit verschmolzen, die nur dann verstanden werden kann, wenn man sie wie eine in der Algebra durch Klammern bezeichnete aus mehreren Theilen bestehende Gröſse durchaus als ein Ganzes auffasst. In den Worten des Horaz carm. 1, 13, 17—20: *Felices ter et amplius, quos inrupta tenet copula nec malis divolsus querimoniis suprema citius solvet amor die* ist das Subject des letzten Satzes keineswegs *amor*, sondern nur *divolsus amor* „ein Bruch der Liebe", und wollte man bei demselben c. 1, 36, 12 *neu morem in Salium sit requies pedum* = „wir wollen tanzen wie die Salier" so verstehen, als ob *morem in Salium* zu *sit requies pedum* und nicht zu *neu sit requies pedum* gehörte, so würde das ebenso falsch sein

spricht nicht nur dem inneren Wesen jener Construction weit mehr als die Fiction eines Satzes, sondern es lässt sich auch einem Sextaner schon begreiflich machen. Jenem *cogente Cleopatra* (117) ist aufser *ante Christum natum* auch die Wendung vorausgegangen: *de vita servanda cogito* (54) „ich denke über oder an das zu rettende Leben“ „ich denke an die Rettung des Lebens“; der Knabe hat also bereits eine Empfindung dafür, dass derartige participiale Ausdrücke durch ein deutsches Abstractum mit einem Genetiv wieder gegeben werden können. Natürlich wird man sich durchaus nicht mit einer langen Erklärung dabei aufhalten, sondern mit einem vorläufigen Verständniss vollkommen zufrieden sein. Im folgenden Stücke 118b folgt dann, mit kleingedruckter Wiederholung jener Stelle, *Tarquinio Superbo regnante* „zur Zeit des regierenden T. S.“ „zur Regierungszeit des Tarquinius Superbus“; wieder im folgenden: *expugnatis Hierosolymis* „zur Zeit des eroberten Jerusalem“, „nach der Eroberung Jerusalems“, *pulsis regibus* „zur Zeit der vertriebenen Könige“, „nach Vertreibung der Könige. Erst 124 bei *Hannibale vivo* „zur Zeit des lebenden Hannibal“ ist der Verdeutschung „zu Lebzeiten des Hannibal“ noch eine solche mit einem Satze hinzugefügt: „so lange Hannibal lebte“, und dann erst, 125, folgt ein *abl. abs.*, bei welchem im Deutschen eine substantivische Wendung unpassend sein würde: *convocatis bestiis omnibus*, verdeutscht: „nachdem alle Thiere zusammengerufen waren.“ Die sich enger anschliefsende Uebersetzung „nach Zusammenrufung aller Thiere“ ist daher ebenso wie das dem Lateinischen noch näher folgende „zur Zeit des Zusammengerufenseins aller Thiere“ in das Gebiet der kleingedruckten erläuternden „wörtlichen Uebersetzung“ verwiesen worden. Beispiele ähnlicher Art, bei welchen der Schüler durch die Methode der Doppel-Uebersetzung rasch zu einem elementaren Verständniss lateinischer Spracherscheinungen geführt wird, wolle man aus dem Buche

---

als wenn man in — (8—2) = — 6 die Klammer ohne Zeichenveränderung fortliefse. In Bezug auf die Participia hat diese Thatsache scharf hervorgehoben Schmid in seinem trefflichen Programm Stuttgart 1861 (Beiträge z. lat. Gramm. II) S. 21 und S. 30. „Wenn das Particip mit seinem Beziehungsworte die Stelle eines Substantivsatzes vertritt, so ist das Beziehungswort nicht an sich, sondern nur mit dem Particip zusammen ein Theil des Hauptsatzes.“



selbst entnehmen. Es leuchtet ein, in wie hohem Grade dieser Weg geeignet ist; einerseits in kürzester Zeit eine zusammenhängende Lectüre von echt lateinischer Färbung zu ermöglichen, andererseits aber auch durch eine Fülle concreter Anschauungen ein künftiges Verstehen der Spachgesetze vorzubereiten. Ich unterschreibe ganz, was darüber in trefflicher Weise Lattmann gesagt hat (Reform des Elementarunterrichtes ... S. 22 und 23): „Der Schüler soll aus seiner Lectüre von unten auf ein gewisses Material von grammatischen Anschauungen und Vorstellungen in sich aufnehmen, mögen dieselben an sich auch mangelhaft, noch ungeordnet sein, mögen sie ihm sogar zum Theil zeitweilig wieder aus dem Gedächtnisse verschwinden; sie werden wieder erwachen und sich sammeln, sobald der grammatische Unterricht an den betreffenden Punct kommt, die grammatische Theorie, die Synthesis wird dann mindestens einen schon gelockerten Boden vorfinden, in dem ihre Lehrsätze nun leichter und freudiger aufgenommen werden und schneller Wurzel fassen."

Das Hauptergebniss der hiermit zum Abschluss gelangten Untersuchungen über die Principien des Uebersetzens sowohl in das Lateinische als aus dem Lateinischen wird sich also etwa in folgender Weise aussprechen lassen: Durch Anwendung der vorgeschlagenen Grundsätze wird gleichzeitig erstens beiden Zwecken des lateinischen Unterrichts, sowohl der Einführung in das Verständniss der römischen Schriftsteller als der grammatisch-logischen Geistesbildung mehr als bei dem jetzt gebräuchlichen Verfahren entsprochen und zweitens die Möglichkeit dargeboten, die Zahl der auf dem Gymnasium dem Lateinischen zugewiesenen Stunden zunächst in Sexta und Quinta und weiterhin auch in den folgenden Classen ohne Verminderung der Resultate in erheblicher Weise zu beschränken. Zu der in diesem Artikel nachgewiesenen Erleichterung des lateinischen Unterrichts kommen nun aber die in den drei vorhergehenden Aufsätzen dargelegten noch hinzu. In Bezug auf die Wörter-Erlernung, jenes nicht immer hinreichend gewürdigte hochwichtige Pensum eines jeden Sprachunterrichtes, erinnere ich an das in den beiden ersten Artikeln Gesagte. Dort wurde gezeigt, welche Vortheile sich ergeben, wenn

der Memorirstoff auf die Primitiva beschränkt und durch Verbindung mit den jedesmal schon vorgekommenen zugehörigen Derivatis dem Gedächtnisse zugänglicher gemacht wird, die Derivata dagegen theils auf dem Wege unbewusster Aneignung theils durch methodisch gruppirende Repetitionen zum Besitz des Schülers gemacht werden; wenn ferner durch eine consequent durchgeführte unmittelbare Anlehnung der Wörter und Wortverbindungen an die jedesmaligen Abschnitte der Lectüre die früher mit Recht beklagte Zersplitterung besonders des elementaren Sprachunterrichtes vermieden und das Erlernen der Vocabeln und Phrasen durch Weckung der zugehörigen Vorstellungen erleichtert und vertieft wird; wenn endlich in planmäſsigem Stufengange zuerst die grammatische Endung der Wörter, dann ihr etymologischer Zusammenhang, darauf die in den stehenden Verbindungen über das Ganze des Wortes hinaus von der Sprache geschaffenen Einheiten, zuletzt die innerste Beziehung des Wortes zur Vorstellung, seine historische Bedeutungswandelung und sein Verhältniss zu dem es übersetzenden Ausdruck der fremden Sprache den in jedem Cursus tiefer liegenden Gegenstand der lexicologischen Erkenntniss des Schülers bildet. Nicht minder bedeutend aber als hinsichtlich des Vocabel-Pensums wird die dargebotene Zeit-Ersparniss in Bezug auf die Formenlehre angeschlagen werden dürfen. Unter den in dieser Beziehung in dem dritten Artikel nachgewiesenen Vortheilen hebe ich hier nur hervor, dass durch die rationelle Eintheilung des Verbums, durch die Scheidung einer consonantischen substantivischen und einer durch den Vocal *i* in den drei Formen auf *i, ia* und *ium* charakterisirten adjectivischen Flexion in der dritten Declination, durch die Gruppirung der Pronomina nach scharf hervortretenden äuſseren Merkmalen, vor Allem aber durch die Ausscheidung aller Unregelmäſsigkeiten aus dem Lesestoffe der Sexta und die dadurch ermöglichte Unterstützung des bewussten Lernens durch unbewusste Aneignung eine ganze Reihe der erheblichsten didactischen Erleichterungen dargeboten werden. Fasse ich also alles in diesen vier Artikeln Nachgewiesene zusammen, so halte ich mich für berechtigt folgenden, im Falle der mit Zuversicht von mir erwarteten Bestätigung für die Gestaltung unsers höheren Schulwesens allerdings nicht unwichtigen Satz aufzustellen:

Bei Anwendung der vorgeschlagenen Methode ist es möglich den lateinischen Unterricht im Gymnasium ohne irgend eine Beeinträchtigung seiner bisherigen Gesammt-Resultate und voraussichtlich sogar mit einer Steigerung derselben in Sexta und Quinta auf sechs, in den übrigen Classen auf acht Stunden wöchentlich, also auf die nach dem Lehrplan von 1816 bis 1837 in Preussen massgebend gewesene Stundenzahl zu beschränken*). Mehrfach geäufserten Zweifeln gegenüber füge ich diesem Satze mit gleicher Zuversicht den andern hinzu: **Zur Durchführung dieser Methode bedarf es keineswegs ungewöhnlich geschickter, sondern nur mit den Grundsätzen derselben vertrauter Lehrer.**

III.

Nachweis der Unmöglichkeit auf dem Gymnasium den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen anstatt mit dem Lateinischen zu beginnen.

Mit derselben Entschiedenheit der erwähnten, mit welcher ich die Möglichkeit Verminderung der Zahl der lateinischen Stunden behaupte, muss ich andererseits die Ansicht aussprechen, dass der Vorschlag, den lateinischen Unterricht aus den drei, oder auch nur aus den zwei untersten Classen des Gymnasiums zu beseitigen und an seine Stelle das Französische zu setzen, mit dem Zwecke des Gymnasiums völlig unvereinbar ist. Ich verkenne keineswegs das Berechtigte in mehreren der Motive, welche Ostendorf zur Aufstellung seines in den oben citirten Schriften dargelegten Planes veranlasst haben. Vielmehr zeigen schon meine obigen Ausführungen, dass ich seine gegen den heutigen lateinischen Elementarunterricht erhobenen Vorwürfe zum

*) Wenn ich in dem zweiten Artikel S. 23 auch in Bezug auf Sexta und Quinta nur von der Möglichkeit einer Reduction des lateinischen Unterrichts auf acht Stunden gesprochen habe, so geschah dies deshalb, weil ich in meinen Hoffnungen und Behauptungen mich nach dem Mafse des bis in's Einzelne hinein mit Sicherheit Ermittelten richten zu müssen glaubte. Seitdem hat eine eingehende Erwägung der schon damals in's Auge gefassten Erleichterungen des Unterrichts in grammatischer Hinsicht, besonders aber die Bestätigung meiner Voraussetzungen in der Praxis in mir diejenige Ueberzeugung begründet, welche ich oben ausgesprochen habe.

grofsen Theil als richtig anerkenne. Aber ich glaube gezeigt zu haben, dass nicht dem lateinischen Unterricht an sich, sondern der Art desselben, welche sich in der Zeit vom zweiten bis zum vierten Decennium dieses Jahrhunderts allmählich eingeschlichen hat, die Schuld an den von Ostendorf mit Recht gerügten Uebelständen zuzuschreiben ist. Kehrt man, wie ich vorgeschlagen, zu dem Principe der früheren Methode unter Anwendung der empfohlenen Verbesserungen derselben zurück, so wird durch die auf diesem Wege ermöglichte Wiedereinführung der geringeren Stundenzahl des lateinischen Unterrichts die ganz richtig von Ostendorf und Anderen dem Gymnasium vorgeworfene Beeinträchtigung der übrigen Disciplinen beseitigt. Denn wenn das Lateinische in Sexta und Quinta nur 6, in den übrigen Classen nur 8 Stunden in Anspruch nimmt, so ist es möglich in den beiden untersten Classen dem Deutschen je 4 Stunden und durch das ganze Gymnasium hin der Mathematik je 4, der Naturkunde je 2 Stunden wöchentlich zuzuweisen und daneben noch eine angemessene Beschränkung der Gesammtzahl der wöchentlichen Lehrstunden eintreten zu lassen. Die Freunde des Planes, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen anstatt mit dem Lateinischen zu beginnen, stehen daher, falls mein Vorschlag verwirklicht wird, hinsichtlich des Gymnasiums vor einer völlig neuen Sachlage; ich möchte deshalb die Bitte an sie richten mit Rücksicht auf eine solche Eventualität ihre weiteren Organisationspläne einer nochmaligen eingehenden Prüfung zu unterziehen. Diese Bitte spreche ich um so dringender aus, als Ostendorf bei seinem Plane auch aus einem zweiten an sich sehr richtigen Grundgedanken eine für das Gymnasium durchaus unannehmbare Folgerung gezogen hat. Es ist nämlich, wie von den verschiedensten Seiten her anerkannt wird, von der gröfsten Wichtigkeit, dass die Entscheidung über die Berufswahl nicht bereits im zehnten Lebensjahre, sondern erst später erfolgen muss. Die von der preufsischen Unterrichtsverwaltung in dem Ministerial-Rescripte vom 13. April 1874 in Anregung gebrachte Einrichtung, die Trennung in eine gymnasiale und eine mehr realistische Richtung weiter hinauf zu verlegen, so dass der Unterricht nicht in zwei, sondern in den drei

unteren Classen (Sexta, Quinta, Quarta) noch ungeschieden bleibt, scheint mir deshalb eine sehr glückliche Verbesserung unseres höheren Schulwesens in Aussicht zu stellen. Die mit einer solchen Mafsregel verbundene Folge, dass auf den Gymnasien der griechische Unterricht erst in Tertia beginnt, halte ich, falls die eine der bei meinem Vorschlage frei werdenden lateinischen Stunden mindestens auf der Mittelstufe (Unter-Tertia, Ober-Tertia, Unter-Secunda) den 6 griechischen Stunden zugelegt wird, nicht nur für keinen Nachtheil, sondern gradezu für einen Gewinn, besonders auch deshalb, weil es dann möglich wird den Anfang des Französischen von Quinta nach Quarta hinauszuschieben und es in dieser Classe mit fünf Stunden wöchentlich zu betreiben.*) In dieser Beschränkung auf das Gymnasium und diejenige Schule, welche bis jetzt Realschule I. O. hiefs, scheint mir die Berücksichtigung der „während der ersten Schuljahre in vielen Fällen noch vorhandenen Ungewissheit über die Wahl des Bildungsweges“ eine durchaus gerechtfertigte zu sein. Anders aber steht es, wenn man dieselbe auch auf die durch einen nur sechsjährigen Cursus characterisirte höhere Bürgerschule ausdehnen will. Hier ist durchaus zutreffend, was vor Kurzem Bonitz in seinem Aufsatze „Die gegenwärtigen Reformfragen in unserem höheren Schulwesen“ (Preufs. Jahrbücher 1875, Februarheft, S. 160) bemerkte: „Bei weitem die meisten Eltern, welche ihre Söhne aus Tertia und Unter-Secunda eines Gymnasiums oder einer Realschule abgehen lassen, sind schon bei deren Aufnahme für diese Beschränkung der Schulzeit entschieden: die Entscheidung über die Dauer der Schulzeit hängt ja ungleich häufiger von den gesammten Lebensverhältnissen ab, als von der Prüfung der Fähigkeiten des Knaben; klein im Verhältniss hierzu ist die Anzahl der Schüler, bei denen erst der sich kundgebende Mangel an Befähigung für die Studien diese Abkürzung der Schulzeit entscheidet.“ Aber ich glaube, man muss in Bezug auf die bei zehnjährigen Knaben für die Eltern obwaltende Ungewissheit über die

*) Eine ausführliche Begründung des obigen auf das Griechische und Französische bezüglichen Vorschlags hatte ich bereits für diesen Artikel ausgearbeitet, lege dieselbe aber, da sie hier den Zusammenhang etwas stören würde, für eine spätere Gelegenheit zurück.



künftig zu wählende Berufsart einen principiellen Unterschied machen. Es kann erstens eine Ungewissheit bestehen darüber, ob der Knabe, wenn er das Zeugniss zum einjährigen Militärdienst erlangt hat, also bei normalem Verlaufe nach sechs Jahren, die höhere Schule verlassen soll, oder nicht; zweitens aber auch darüber, ob der Knabe, der in jedem Falle eine höhere Schule mit neunjährigem Cursus vollständig absolviren soll, einen gymnasialen oder realistischen Bildungsweg einzuschlagen habe. Nur in Bezug auf die erstere Ungewissheit scheint mir die Ansicht richtig zu sein, dass die Entscheidung in den meisten Fällen bereits beim Eintritt in die Schule mit Rücksicht auf die gesammten Lebensverhältnisse getroffen werde. Die Frage aber, ob der Sohn nach bestandenem Abiturienten-Examen zur Universität oder zur Bau-, Gewerbe-, Berg- oder Forst-Akademie gehen, oder sich dem Offizierstande widmen oder als Post-Eleve in den höheren Post-Dienst treten soll, wird doch ohne allen Zweifel weit häufiger mit Rücksicht auf die während der Schulzeit sich zeigenden individuellen Anlagen entschieden werden, als jene andere Frage, ob für den Sohn eine Berufsart gewählt werden soll, zu welcher eine höhere Bürgerschule mit sechsjährigem Cursus die Vorbereitung gewährt, oder aber eine solche, bei der die Absolvirung einer höheren Lehranstalt mit neunjährigem Cursus erforderlich ist. Thatsächlich wird gegenwärtig die Vorbildung zu diesen höheren Berufsarten sowohl auf dem Gymnasium als auf der Realschule I. O. gewonnen, und diejenigen, welche das Gymnasium wieder ausschliefslich zu dem machen wollen, was es früher gewesen ist, zu einer Vorbereitungsschule für die Universität, müssen, falls sie nicht etwa die für den Besuch jener verschiedenen technischen Akademieen, für den Zugang zur Offiziers-Laufbahn und den Eintritt in den höheren Postdienst erforderliche Schulbildung erheblich herabsetzen wollen, folgerecht den Wunsch hegen, dass nach wie vor auch neben den Gymnasien höhere Lehranstalten mit neunjährigem Cursus und nicht blofs solche mit sechsjährigem, d. h. höhere Bürgerschulen bestehen. Für diese nicht gymnasialen und doch neuncursigen höheren Schulen

ist die Beibehaltung des Lateinischen meines Erachtens eine vielleicht noch berechtigtere Forderung als für die höhere Bürgerschule mit sechsjährigem Cursus die Ausschliefsung desselben. Wird nun aber der lateinische Unterricht in jener neunjährigen Realschule festgehalten, so könnte er, soweit diese Anstalt nur an sich und nicht auch in ihrem Verhältniss zum Gymnasium in Betracht kommt, denkbarer Weise erst auf der mittleren Stufe begonnen werden. Die Entscheidung darüber würde von dem Zwecke abhängen, welchen man diesem Unterrichte zuschreibt. Von diesem Gesichtspuncte aus liefse sich also nichts gegen den Beschluss einwenden, welchen im vorigen Herbste die Realschulmänner-Versammlung zu Braunschweig gefasst hat (Stenograph. Bericht Berlin 1874, S. 72 No. III: „Es ist nothwendig, dass zwischen der höheren Bürgerschule und der Realschule ein organischer Zusammenhang hergestellt werde; daher wünschenswerth, dass die unteren Classen der einen und der andern Anstalt einen im Allgemeinen gleichartigen Lehrplan befolgen. Dieser Lehrplan ist wesentlich nach den Bedürfnissen der höheren [lateinlosen] Bürgerschule zu gestalten.“ Im höchsten Grade bedenklich dagegen ist dieser Satz nicht blofs mit Rücksicht darauf, dass nach Beschluss VI den Abiturienten bei der oberen Abtheilung dieser in ihrer Unterstufe der höheren Bürgerschule gleichartigen Realschule „die ungeschmälerte Berechtigung zum Besuche der Universitäten“ gewährt werden soll, sondern auch in der Hinsicht, dass im Falle der Verwirklichung jenes Satzes Gymnasium und Realschule bereits von Sexta ab auseinander gehen, die Wahl der Berufsart also im zehnten Lebensjahre des Knaben erfolgen müsste. Eine Erörterung des ersten Bedenkens liegt aufserhalb des Planes dieser Arbeit; der zweite Punct dagegen steht mit derselben im engsten Zusammenhang: der Nachweis der Möglichkeit einer erheblichen Verminderung der Zahl der lateinischen Stunden namentlich in der Unterstufe des Gymnasiums bedarf dem von Ostendorf aufgestellten Plane gegenüber zu seiner Ergänzung den andern, dass es für das Gymnasium, wenn es nicht sein innerstes Wesen verleugnen soll, eine Unmöglichkeit ist, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen anstatt mit dem Lateinischen zu beginnen.

Der Satz, auf welchen für das Gymnasium die Möglichkeit

jene vollständige Umgestaltung seines Lehrplans anzunehmen von Ostendorf gestützt wird, ist folgender (Päd. Archiv. 1874, S. 526): „Da in einer Tertia, wie ich sie bei meinem Organisationsplane voraussetzen darf, die Formenlehre wie die Syntax der lateinischen Sprache sich durchaus rationell behandeln lässt, so stehe ich nicht an zu behaupten: Das ganze grammatische Pensum im Lateinischen, welches bei der gegenwärtigen Einrichtung die Sexta, Quinta und Quarta in zahlreichen Stunden wöchentlich in Anspruch nimmt, lässt sich bei der vorgeschlagenen Einrichtung in dem Einen Jahre der Unter-Tertia sehr wohl bewältigen, auch wenn man nicht mehr als sechs Stunden wöchentlich für das Lateinische ansetzt.“ Dass, wie Ostendorf sagt, hiermit „unendlich viel gewonnen wäre“, ist gewiss nicht zu leugnen. Gegenwärtig erhält der Schüler, das Jahr zu 40 Schulwochen gerechnet, auf dem Gymnasium jährlich 400, in den drei Jahren also 1200 lateinische Stunden, während das von Ostendorf angesetzte Mafs nur 6 × 40 = 240 Stunden ergibt. In Zahlen ausgedrückt, lautet also die Behauptung Ostendorfs: Was jetzt in 1200 Stunden erreicht wird, lässt sich in 240 Stunden erreichen.“

Ein so glänzendes Anerbieten ist gewiss der Prüfung werth. Indessen schon auf den ersten Blick muss auch dem, welcher den lateinischen Sprachunterricht nicht aus eigener Erfahrung kennt, beim Lesen jenes Satzes ein sehr grofses Bedenken entgegentreten. Wenn das Lateinische erst in Tertia begonnen werden soll und dies damit motivirt wird, dass das ganze bisher den drei vorhergehenden Classen zugewiesene „grammatische Pensum“ sich in dem Einen Jahre der Unter-Tertia bewältigen lasse, wo bleiben dann, frage ich, die Vocabeln? Denn was hilft mir die Kenntniss der Formenlehre und der Syntax, wenn ich keine Vocabeln weifs? Nun kann man aber bekanntlich einem Knaben mehr als zehn bis fünfzehn völlig neue Wörter von einem Tage zum andern nicht zum Memoriren aufgeben, wenn nicht entweder die übrigen häuslichen Arbeiten darunter leiden oder eine Ueberlastung des Schülers eintreten soll. Mag man nun also das Wörtererlernen so rationell betreiben, wie man will, in jedem Falle kommt noch ein sehr bedeutendes unerlässliches Pensum zu dem bei jener Behauptung vorausgesetzten hinzu. Denn wenn auch

immerhin, worauf Ostendorf an einer andern Stelle hinweist, bei vorausgegangenem französischen Unterricht viele lateinische Vocabeln wegen ihrer Verwandtschaft mit französischen sich leichter lernen lassen, ebenso wie im entgegengesetzten Falle die entsprechenden französischen, so bilden diese doch immer nur einen verhältnissmäfsig kleinen Bruchtheil des gesammten anzueignenden Vocabelschatzes. Schon hierdurch also wird die aufgestellte Berechnung sehr erheblich modificirt.

Noch weniger aber wird man der Behauptung Ostendorfs zustimmen können, wenn man auf die Begründung derselben näher eingeht. „Wenn der lateinische Unterricht", sagt er („Mit welcher Sprache u. s. w. S. 29), „erst nach einem dreijährigen Unterricht in einer romanischen Sprache beginnt, so ist das syntaktische Pensum der drei unteren Classen durch die Grammatik der romanischen Sprache bereits vollständig vorbereitet; die Formen ferner, welche den Hauptgegenstand des lateinischen Unterrichts in Sexta bis Quarta ausmachen, und dort das Gedächtniss, ohne rechten Nutzen für die Entwickelung des Geistes, in wahrhaft schrecklicher Weise belasten, treten sofort aus ihrer Vereinzelung heraus, werden nicht mehr blofs mit dem Gedächtniss, sondern auch mit dem Verstande aufgenommen, daher leichter und sicherer erlernt; die Masse der Uebungssätze zur Formenlehre endlich wird über Bord geworfen." Auch hier muss ich zunächst zugestehen, dass ein grofser Theil dieser Behauptungen zutreffend war der bisherigen Praxis gegenüber, aber wiederum muss ich zugleich bestreiten, dass die Schuld an dem Lehrgegenstande und nicht an der verkehrten Behandlung desselben liege*). Ich gebe ferner zu, dass durch eine dreijährige intensive Beschäftigung mit der französischen Sprache, deren scharfe Logik und Präcision des Ausdrucks unstreitig ein vortreffliches Bildungsmittel darbietet, die

*) Was die bereits in Sexta mögliche Thätigkeit des Verstandes bei der Aneignung der Formen betrifft, so darf ich sagen, dass die Voraussetzungen, von welchen ich bei Behandlung dieser Frage in dem dritten Artikel dieser Aufsätze ausging, von meinen seitdem gemachten Erfahrungen in der Praxis noch übertroffen worden sind. Wie in dieser Beziehung das Verbal-Paradigma verwerthet werden könne, habe ich in den bereits oben erwähnten (bei Ulrici in Carlsruhe i. B. erschienenen) Erläuterungen zu meinem Paradigma der ersten lat. Conjugation dargelegt.

allgemein grammatisch-logischen Begriffe dem Schüler klar geworden sein können. Aber nichts desto weniger bin ich der Ansicht, dass auch dieses Argument nicht beweist, was es beweisen soll. Die lateinische Sprache ist so wenig wie irgend eine andere so abstracter Natur, dass die allgemeinen Sprachgesetze in ihr nicht eine ganz concrete Gestalt angenommen hätten. Dass *utor*, *fruor*, *fungor* u. s. w. mit dem Ablativ, *medeor* mit dem Dativ, *iubeo* mit dem acc. c. inf. verbunden wird und zahlreiche andere Spracherscheinungen kann der Schüler einzig und allein aus einer Beschäftigung mit der lateinischen Sprache erlernen, und wenn dieser drei ganze Jahre entzogen werden, so kann es nicht ausbleiben, dass die Kenntniss der lateinischen Sprachgesetze darunter leidet. Die an der französischen Sprache in den drei unteren Classen gewonnene allgemeine Sprachbildung mag eine noch so bedeutende sein: die Ansicht, dass durch dieselbe die Aneignung der besonderen Kenntnisse in Bezug auf die lateinische Syntax in dem bei jener Behauptung vorausgesetzten Maſse erleichtert werde, beruht auf einer ähnlichen Verflüchtigung des concreten Sprachstoffes wie sie in dem völligen Ignoriren des lexicalischen Theiles des Sprachunterrichtes in der obigen Berechnung zu Tage trat. In noch höherem Grade gilt dies hinsichtlich der Formen. Mag der Schüler in der Erkenntniss der den grammatischen Formen zu Grunde liegenden Denkformen durch einen dreijährigen französischen Unterricht noch so groſse Fortschritte gemacht haben, was in aller Welt soll ihm hinsichtlich der Einprägung der äuſseren Flexionsformen die Kenntniss derselben in einer anderen Sprache helfen? Bedarf er, weil er *homme* decliniren und *aimer* conjugiren kann, zur Einprägung der Formen von *homo* und *amare* etwa nicht mehr einer sehr erheblichen Gedächtnissarbeit? Und nun möchte ich Ostendorf bitten sich einmal zu vergegenwärtigen, was er eigentlich behauptet, wenn er die Ansicht ausspricht, dass das ganze grammatische Pensum der drei unteren Classen, also auſser den Elementen der Syntax die ganze regelmäſsige und unregelmäſsige Formenlehre statt in 1200 Stunden in 240 Stunden bewältigt werden könne. Ist denn die bisherige Methode, bei welcher man, wie sie auch modificirt gewesen sein mag, doch in allen vergangenen Jahrhunderten stets mehrere Jahre hindurch zahlreiche Stunden in jeder

Woche gebraucht hat, um die lateinischen Formen zum wirklichen Besitz der Knaben zu machen, eine so unglaublich bornirte gewesen, dass sich dasselbe bei besserer Einsicht in einem einzigen Jahre mit nur sechs Stunden in der Woche erreichen liefse? Sollen wirklich die fünf Declinationen, die Genusregeln und ihre, selbst bei der weitgehendsten Beseitigung des nicht unbedingt Nöthigen, doch immer noch zahlreichen Ausnahmen, die Zahlwörter, die Pronomina, die 4 Conjugationen mit den Deponentibus, die Rection der Präpositionen, *fero*, *volo*, *eo* u. s. w., vor allem die ganze Masse der Verba mit unregelmäfsigen Stammformen, u. s. w. u. s. w., soll wirklich dies alles in vierzig Schulwochen mit je sechs Stunden in die Köpfe der Unter-Tertianer gebracht werden? Wenn das bei einem „Versuche" wirklich gelungen ist, dann, verehrter Herr College, bitte ich dringend mich gütigst zu der Schluss-Classenprüfung einladen zu wollen. Denn da ich selbst sowohl früher 4½ Jahr diesen Unterricht ertheilt habe und jetzt wiederum ertheile, so würde ein derartiges Phänomen für mich das interessanteste sein, was ich je erlebt hätte, und ich würde gerne bereit sein mit der feierlichsten Palinodie den Dank für ein solches Schauspiel abzutragen.

Bei einem practischen Schulmann wie Ostendorf ist die in Rede stehende Behauptung eine so überraschende, dass man sich veranlasst fühlt ein jedes Wort derselben auf die Wagschale zu legen, um zu prüfen, ob nicht etwa die von Seiten des Verfassers und von Seiten des Lesers mit diesem oder jenem Ausdrucke verbundenen Vorstellungen aus einander gehen. Wer so jenen Satz im Einzelnen durchnimmt, wird vielleicht bei den Worten „lässt sich . . . . sehr wohl bewältigen", auf den Gedanken kommen, dass hier möglicher Weise eine Lösung des Räthsels gefunden werden könnte. Was heifst „ein grammatisches Pensum bewältigen"? Wenn wir nach dem in Gymnasialkreisen üblichen Sprachgebrauche davon sprechen, dass z. B. die unregelmäfsige Formenlehre in Quinta bewältigt sei, so verstehen wir darunter, dass die betreffenden Formen in der Weise zum Besitz des Schülers gemacht worden seien, dass er im Stande ist, dieselben sicher und leicht nicht nur bei der Lectüre zu erkennen, sondern auch beim Uebersetzen in das Lateinische selbst zu bilden. Ist dies auch der Sinn, welchen Ostendorf mit dem Worte verbindet? Ich

denke, nein. In seiner Schrift: „Mit welcher Sprache u. s. w.“ sagt er S. 30 Folgendes: „Andrerseits aber fragt es sich auch sehr, ob die Anforderungen der gegenwärtigen Abiturienten-Prüfungs-Ordnung im Lateinischen überhaupt, und namentlich noch jetzt berechtigt sind. Bei der Beantwortung dieser Frage gehe ich wieder von dem Grundsatz aus, dass eine höhere allgemeine Bildungsanstalt eben nur eine allgemeine Bildungsanstalt, und nicht etwa eine Fachschule, also auch das Gymnasium keine Fachschule für Philologen sein soll. Wird dies zugegeben — und es lässt sich ja wohl nicht bestreiten, so ergibt sich von selbst, dass im Lateinischen ebenso wenig wie im Griechischen der mündliche und schriftliche Gebrauch der Sprache ein Ziel der Schule sein kann. Denn beide Sprachen sind todte, und haben daher für die neuen Verhältnisse, die allmählich entstanden sind, für die Gedanken, welche das jetzige Leben bewegen, keinen ganz entsprechenden Ausdruck. Ja, es gilt dies für das Lateinische, bei dem geringeren Reichthum und der geringeren Bildsamkeit der Sprache, in noch höherem Grade als für das Griechische.“ Nach einer weiteren Ausführung heifst es dann noch: „Die freien lateinischen Aufsätze sind also, wie ich glaube, eine nutzlose, vielleicht eine verwerfliche Uebung.“ Nun könnte aber möglicher Weise Jemand mit dem, was Ostendorf gegen den lateinischen Aufsatz einwendet, ganz einverstanden sein, und dennoch bis zu einem gewissen Grade einen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache sehr wohl für ein Ziel des Gymnasiums halten. Denn wenn z. B. der Tertianer deutsche Sätze mündlich und schriftlich in das Lateinische übersetzt, so müsste man doch dem Ausdrucke Gewalt anthun, wenn man dies nicht einen Gebrauch der lateinischen Sprache nennen wollte. Es ist also ein Fehlschluss, wenn Ostendorf die Argumente, welche er gegen eine besondere Art des Gebrauches, nämlich den freien Gebrauch der Sprache im Aufsatze, vorführt, zugleich auch als Argumente gegen den Gebrauch überhaupt, also auch gegen die Extemporalien hinstellt. Deutlicher noch als aus dieser Stelle geht aus anderen Aeufserungen Ostendorf's hervor, dass er bei jenem „Bewältigen des grammatischen Pensums“ in dem Einem Jahre der Unter-Tertia nicht an ein solches Einprägen der sprachlichen

Elemente denkt, wie es zur Anfertigung der auf Gymnasien von den Schülern verlangten Scripta erforderlich ist. Unter den Beweisen, welche er in der Broschüre: Mit welcher Sprache u. s. w. S. 29 für jene Möglichkeit anführt, bringt er auch folgenden vor: „Das ergibt sich aus zahlreichen Erfahrungen, die man bei Umwandlung von Realschulen in Gymnasien gemacht hat, und noch fortwährend an Realschulen erster Ordnung machen kann, wenn man Schüler von auswärts, bei mangelhaften lateinischen Kenntnissen, mit Rücksicht auf ihre gesammte geistige Reife in eine mittlere Classe setzt.“ Was den ersten Punct betrifft, so entzieht sich dieser hier einer Erörterung, weil keine bestimmten Thatsachen und keine ausdrücklichen Erklärungen wirklich competenter Beurtheiler mitgetheilt sind; bis dies geschehen, glaube ich zu der meines Erachtens sehr wahrscheinlichen Annahme berechtigt zu sein, dass man in solchen besonderen Fällen während des Uebergangsstadiums in den gymnasialen Anforderungen eine billige Rücksichtnahme auf die Vorbildung der Schüler genommen haben wird. Die Berufung auf die zweite Erfahrung aber zeigt auf das Schlagendste, dass Ostendorf stillschweigend den im Gymnasium und den in der Realschule in Bezug auf das Lateinische angelegten Mafsstab als einen völlig übereinstimmenden ansieht. Bekanntlich wird aber an der Realschule I. O. nach dem Normalplane Lateinisch in Secunda nur in 4, in Prima nur in 3 Stunden wöchentlich ertheilt, während auf Seiten des Gymnasiums 10 Stunden in Secunda und 8 in Prima jener Stundenzahl gegenüberstehen. Nun will ich von den Leistungen der Realschule im lateinischen Unterricht mit aller gebührenden Hochachtung und von denen des Gymnasiums mit der geziemendsten Bescheidenheit denken: dass die Erfahrungen, welche man bei den durch jene geringe Stundenzahl naturgemäfs bedingten Anforderungen an die lateinischen Kenntnisse der Realschüler gemacht hat, irgend eine Beweiskraft dafür haben sollen, dass jene Vorbildung auch für die durch die weit gröfsere Stundenzahl gerechtfertigten Ansprüche des Gymnasiums ausreichend sei, das wird doch auch Ostendorf im Ernste nicht verlangen wollen. Jeder Zweifel aber an dem Sinne, in welchem Ostendorf ein Bewältigen der ganzen Elementargrammatik in dem Einem Jahre der Unter-Tertia für möglich hält, wird uns genommen

durch folgenden von ihm aufgestellten Satz (Mit welcher Sprache u. s. w. S. 32): „Das Ziel der Schule im Lateinischen kann, ebenso wie im Griechischen, nur Kenntniss des Alterthums sein". Die Schulung des Geistes also, welche wir bei den lateinischen Schreibübungen im Auge haben, gehört nach dieser Auffassung nicht zu dem Zwecke des Gymnasiums, und wenn auch Ostendorf an andern Stellen diesem Gesichtspuncte mehr Gerechtigkeit widerfahren lässt, als bei jener principiellen Bestimmung des Zieles des lateinischen Unterrichts, so glaube ich doch nicht fehlzugehen, wenn ich seine verschiedenen, oft nicht ganz mit einander in Einklang stehenden Aeufserungen dahin zusammenfasse, dass die lateinische Sprache als solche für den Schüler nur Gegenstand der Erkenntniss, nicht aber Gegenstand eigener Uebung sein soll. Hiernach werden wir den wahren Sinn der obigen Behauptung Ostendorf's richtig treffen, wenn wir dieselbe in die Worte fassen: „Das ganze Pensum im Lateinischen, welches bisher in Sexta, Quinta und Quarta zahlreiche Stunden — im Gymnasium 1200, in der Realschule 800 — in Anspruch nahm, lässt sich in 240 Stunden in Unter-Tertia sehr wohl bewältigen, wenn man als Ziel des lateinischen Unterrichts nur Verständniss der Schriftsteller und Erkenntniss der Sprachgesetze, im Ganzen etwa in dem bisherigen Mafse, festhält, dagegen von der Forderung nicht nur eines Aufsatzes, sondern auch eines Extemporales, wie es gegenwärtig im Abiturienten-Examen verlangt wird, Abstand nimmt." An der Richtigkeit dieser Fassung wird uns nicht irre machen können, dass Ostendorf an einer andern Stelle seiner Aufsätze sich in dem Sinne äufsert, dass die von ihm vorgeschlagene Umgestaltung des lateinischen Unterrichts auch den jetzigen Anforderungen der Abiturienten-Prüfungs-Ordnung gegenüber möglich sei: die oben angeführten Indicien zeigen meines Erachtens unwiderleglich, dass er bei seinen Vorschlägen einen durchaus anderen Mafsstab zu Grunde legte. Das Gegentheil wäre ja auch ein sehr widersinniges Verfahren. Denn wenn die von Ostendorf vorgeschlagene Einrichtung wirklich gestatten sollte, das jetzige Ziel des gymnasialen lateinischen Unterrichts zu erreichen, müssten dann nicht diejenigen, die wie er selbst dieses



Ziel als ein viel zu hoch gegriffenes ansehen, ihm den Vorwurf machen, dass er „weit über das Ziel hinausgeschossen“ und mit seinem Plane noch immer der Schule eine sehr bedeutende Zeitverschwendung zumuthe?

Was bei Ostendorf die stillschweigende Voraussetzung bildet, das ist mit klaren Worten ausgesprochen worden von einem anderen Schulmanne, der von gymnasialer Seite her und zwar so viel ich sehe als eine ziemlich vereinzelte Stimme, dem Vorschlage, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem französischen anstatt mit dem lateinischen zu beginnen, Beifall gezollt hat. Wenn irgend etwas so beweist grade der pädagogische Standpunct, aus welchem diese Zustimmung hervorgeht, in der handgreiflichsten Weise, dass die Verwirklichung jenes Planes gleichbedeutend sein würde mit der Vernichtung der gymnasialen Bildung des Geistes. Aus der Feder des kürzlich verstorbenen, als Verfasser einer trefflichen lateinischen Grammatik und durch andere Schriften rühmlichst bekannten Stralsunder Conrector und Professor v. Gruber, welcher an verschiedenen Stellen — in der Zeitung für das höhere Unterrichtswesen, im pädagogischen Archiv und auf der Versammlung der pommerschen Lehrer zu Stettin im October 1874 — sich über die schwebenden Schulfragen ausgesprochen und dabei auch gelegentlich jenen Organisationsplan wenigstens der Hauptsache nach für die Zukunft empfohlen hat, lesen wir im pädagogischen Archiv 1874, S. 612 folgende, auf eine vermeintliche vorläufige Abhülfe hinzielende Aeufserung*): „Wir würden mindestens die Hälfte der Zeit gewinnen, wenn wir uns

*) Die folgende Kritik der Bemerkungen v. Gruber's war bereits mehrere Wochen vor dem Dahinscheiden des hochgeschätzten Collegen niedergeschrieben. Mit Rücksicht darauf, dass demselben eine Entgegnung nun leider nicht mehr möglich ist, dieselbe wegzulassen oder abzuschwächen, habe ich mich nicht entschliefsen können, da ich die von ihm ausgesprochene Ansicht für einen äufserst gefährlichen Irrthum halte. Uebrigens glaube ich auch, dass, wenn der Angegriffene noch unter den Lebenden weilte, eine Verständigung mit ihm nicht unmöglich gewesen sein würde, da er keineswegs hartnäckig an dem einmal eingenommenen Standpuncte festhielt. Noch am 20. Nov. 1874 — also etwa zwei Monate vor seinem Tode — schrieb er mir mit Bezug auf das dritte Heft meiner Aufsätze: „Ich habe aus Ihren Reformvor-



begnügten, Sicherheit im Erkennen der Formen zu erreichen, nicht Sicherheit im Selbstbilden, wobei schriftliche Uebungen (Exercitien und Extemporalien) keineswegs ausgeschlossen sind als Hülfsmittel für diesen Zweck, nicht aber als Vorübungen zu lateinischen Aufsätzen. Die gewonnene Zeit aber würden wir in den unteren Classen viel fruchtbarer zum syntactischen Verständniss der Formen verwenden und das ist eine Verstandesübung; denn dass in *domus patris* nicht blofs die zwei Begriffe Haus und Vater stecken, sondern auch der dritte des Eigenthums, dass dieser aber durch den Genetiv ausgedrückt ist und die Form des Wortes also ebenso bedeutungsvoll ist, als das Wort selbst, das ist selbst einem Sextaner klar zu machen.“ Also an die Stelle des Selbstbildens der Formen sollen schon in Sexta und Quinta Verstandesübungen treten, das ist der klar ausgesprochene Grundsatz v. Grubers! Warum? Offenbar deshalb, weil Verstandesübung der Zweck des lateinischen Unterrichts ist. Also dass *intellego* im Perfectum *intellexi* hat, das braucht der Schüler nur mit demjenigen Grade der Sicherheit zu wissen, dass er ein vorkommendes *intellexi* von *intellego* abzuleiten vermag, keineswegs aber so, dass er „ich habe erkannt“ sofort mit *intellexi* übersetzt. Schreibt er etwa *intellegi*, obwohl er zwanzig Mal das Richtige gelesen und in der Grammatik gelernt hat, so darf man ihm das nicht übel nehmen, um so weniger, als er offenbar logischer als die Römer selbst zu Werke gegangen ist und das Compositum nach der Analogie seines Simplex flectirt hat! Ist es nicht ein gewichtiges Symptom für die Richtung, welche die der Methode des lateinischen Unterrichtes zu Grunde liegenden Principien eingeschlagen haben, dass ein Vertreter der Gymnasial-Bildung, der Verfasser einer vortrefflichen lateinischen Grammatik einen solchen Grundsatz aufzustellen vermag? Denn ich übertreibe nicht. Wer das etwa vermuthen sollte, der nehme zu der oben wörtlich mitgetheilten Stelle noch den unmittelbar vorher zu lesenden Satz hinzu: „Wenn der Knabe die Formenlehre so

---

schlägen zuerst die Ueberzeugung gewonnen, dass die sprachvergleichenden Untersuchungen doch wirklich auch Material für die Methode des grammatischen Unterrichts liefern, also praktisch verwerthbar sind, was mir bisher noch zweifelhaft gewesen ist.“



lernen soll, dass ihm die richtigen Formen (einschliefslich der Ausnahmen!) stets zum Schreiben und Sprechen präsent sind, so ist klar, dass dazu ein ganz anderes Lernen und viel mehr Zeit nöthig ist, als wenn er zum Verständniss der Lectüre nur jede vorkommende Form mit Sicherheit erkennen soll.“ Es liegt auf der Hand, dass diese Sätze nur demjenigen richtig erscheinen können, welcher den Werth des lateinischen Sprach-Unterrichtes nur in die Verstandes-Uebung setzt und die durch denselben bewirkte Kräftigung des Gedächtnisses für gleichgültig hält. Ein solcher Standpunct ist nur möglich, wenn man die Geisteskräfte in ganz abstracter Weise isolirt, also von aller Wirklichkeit, mit der die Schule es doch zu thun hat, sich völlig entfernt. Bekanntlich ist aber das Gedächtniss die unerlässliche Voraussetzung zu allen übrigen geistigen Functionen. Was hilft z. B. einem Arzte der schärfste Verstand und die richtigste Erkenntniss, wenn er in Folge eines Gedächtnissfehlers seinem Patienten statt Chinin Digitalis gibt? Dürfte man diesem aber hieraus wohl einen Vorwurf machen, wenn er einst als Gymnasiast in der Zeit seiner gröfsten geistigen Entwickelung neun Jahre hindurch an dem Haupt-Unterrichtsgegenstand nur den Verstand und nicht das Gedächtniss zu üben angehalten wurde und demgemäfs z. B. wenn er etwa in Quinta den Satz „die Thür des Hauses meiner Mutter ist hoch“ mit „*porta domi matris meae alta est*“ übersetzte, den Anforderungen genügte, weil er den Genetiv „meiner Mutter“ trotz der äufseren Uebereinstimmung mit dem Dativ richtig erkannte, der Fehler *domi* statt *domus* aber nach dem Principe, dass er nur Sicherheit im Erkennen nicht aber im Selbstbilden der Formen sich anzueignen hat, ihm nicht angerechnet werden darf? Die Verkehrtheit eines solchen Grundsatzes scheint mir eine so handgreifliche zu sein, dass ich Bedenken getragen haben würde sie an diesem Beispiele zu erläutern, wenn sie nicht den Boden bildete, aus welchem bei einem hervorragenden Gymnasial-Schulmanne die Meinung hervorging, dass es möglich sei den Anfang des lateinischen Unterrichtes nach Quarta oder Tertia zu verlegen und doch an der wesentlichen Bestimmung desselben für das Gymnasium festzuhalten. Soll aber das Gymnasium nach wie vor seine Aufgabe erfüllen als ein wahres *γυμνάσιον* seine Zöglinge durch eine wirkliche Uebung der menschlichen Kräfte für alle

höheren Berufsarten tüchtig zu machen, so darf es die Pflege des Gedächtnisses und die Stählung des Willens nicht vernachlässigen. Zu Beidem sind aber grade diejenigen Uebungen vortrefflich geeignet, welche zurückgedrängt würden, wenn man bei einem Quintaner, der die Regel über *domus* gelernt hat, den Gedächtnissfehler *domi* statt *domus* weniger tadeln wollte, als die Gedankenlosigkeit die Worte „meiner Mutter" in jenem Satze mit *matri meae* statt *matris meae* zu übersetzen.

Freilich sind diejenigen, welche von lateinischen Extemporalien in den oberen Gymnasialclassen nichts wissen wollen und, da sie dementsprechend nur eine Sicherheit im Erkennen, nicht aber im Bilden der lateinischen Formen von den Schülern verlangen, ein Hinausschieben des lateinischen Elementarunterrichtes bis nach Unter-Tertia für möglich halten, in der scheinbar aufserordentlich günstigen Lage sich auf den Ausspruch eines früheren Schulmannes und jetzigen Universitäts-Professors berufen zu können, welcher wegen seiner umfassenden historischen und philosophischen Studien auf dem Gebiete der Gymnasialpädagogik zu dem Anspruche berechtigt ist, dass in dem Streite der Meinungen sein Urtheil beachtet werde. Es ist kein Geringerer als Laas, der im Jahre 1872 folgende Ansicht kund gethan hat: „Ich würde die Extemporalien als regelmäfsige, selbständige Uebungen nur im Lateinischen festhalten; und ich kann nur die Classen bis Tertia incl. als die geeignete Palästra für dieselben bezeichnen; höher hinauf werden sie abschmeckig und unfruchtbar." („Die Pädagogik des Johannes Sturm" Berlin 1872 S. 122.) Man halte fest, nicht etwa nur die griechischen Extemporalien, sondern auch die lateinischen werden für die vier Classen Unter-Secunda bis Ober-Prima verworfen. Eine schneidigere Waffe als diese glaube ich dem Gegner derjenigen Gymnasial-Bildung, welche „Adel des Geistes durch das Griechische und Schulung desselben durch das Lateinische sucht", nicht in die Hand geben zu können. Denn wenn selbst eine solche Autorität nicht etwa die lateinischen Aufsätze, nein die lateinischen Extemporalien während der vier letzten Jahre des Gymnasialunterrichtes für abschmeckig und unfruchtbar erklärt, und wenn eine vorurtheilsfreie und einsichtige Prüfung diese Ansicht als eine richtige erweisen sollte, dann allerdings wäre uns, den Vertretern jenes Zieles des Gymnasiums eine Wunde beigebracht, an der

wir verbluten müssten. Doch ὁ τρώσας ἰάσεται. Laas selbst schickt den eben citirten Worten die Bemerkung voraus: „Ich habe den Punct im deutschen Unterricht S. 33 ff. so ausführlich behandelt, dass ich kein Bedürfniss fühle, schon jetzt darauf zurückzukommen. Nur Eins will ich hinzufügen.““ Dann folgt das oben Abgedruckte: „Ich würde die Extemporalien u. s. w.“ Wir schlagen also das Buch des Verfassers, welches in seinen einzelnen Theilen zwar bereits früher geschrieben und veröffentlicht, in dieser Zusammenfassung aber auf dem Titel dieselbe Jahreszahl 1872 trägt, nach und lesen dort gegen Ende der citirten Stelle S. 35: „Extemporalien pflegen auf unseren Schulen zwei Zwecken zu dienen, 1. der prompten und festen Aneignung der Grammatik behufs der peniblen, bis in's Einzelne genauen Auffassung des Wortsinns bei der Lectüre; 2. der Aneignung der Sprache zu eigenem Gebrauch. Ich habe nicht die Absicht dagegen zu streiten, dass die Schule zuletzt dahin führen soll, einer fremden Sprache sich annähernd selbständig in Rede und Schrift zu bedienen. Ich gebe das aus Gründen, die hier zu entwickeln unthunlich ist, ausdrücklich zu. Aber man sollte den Gewinn, der sich für die formale Entwickelung des Geistes aus dieser zu einem gewissen Abschluss gebrachten Aneignung einer fremden Sprache ziehen lässt, nur an einer Sprache suchen. Bei den anderen Sprachen sollte man sich mit dem ersten Gesichtspunkt begnügen u. s. w.“ Ich muss bekennen, dass ich hier vor einem Räthsel stehe: In diesen hier wiedergegebenen Worten eine Darlegung, die, wie mir scheint, den Nagel auf den Kopf trifft und, wenn sie in der Praxis überall beherzigt würde, die Erfolge des Gymnasialunterrichts nur steigern könnte; dort ein wegwerfendes Urtheil über eine der wesentlichsten Einrichtungen des Gymnasiums, die an jener, noch dazu vom Verfasser selbst citirten Stelle des in demselben Jahre erschienenen Buches, ausdrücklich als zweckentsprechend anerkannt wird!*) Bei der hohen Bedeutung der Sache möchte ich daher an Laas die Bitte richten, entweder, wenn dieser Widerspruch nur auf irgend einem

*) Welchen Scharfsinn ich auch aufwende, ich vermag das „dieselben“ in der später geschriebenen Stelle nicht anders zu verstehen, als „diese eben erwähnten lateinischen Extemporalien“, und würde eine principielle

Versehen oder einer momentanen Uebereilung beruhen sollte, darüber bei irgend einer Gelegenheit eine Aufklärung geben zu wollen, oder aber, falls wirklich — was bei der Berufung auf die frühere Stelle doch unglaublich erscheint — in so kurzer Zeit eine vollständige Veränderung seiner Ansicht in einer der fundamentalsten pädagogischen Fragen eingetreten sein sollte, doch ja vor einer etwaigen Wiederholung eines solchen Ausspruchs sich die weitreichenden Folgen zu vergegenwärtigen, wenn von Unter-Secunda ab — um vom Aufsatze gar nicht zu reden — das lateinische Extemporale in Wegfall käme. Ich stimme ganz mit Laas darin überein, dass das Gymasium um des Zweckes der formalen Geistesbildung willen zwar mehrere fremde Sprachen gründlich betreiben soll, aber nur in Bezug auf Eine die Aufgabe hat, den Schüler dahin zu führen, dass er sich derselben einigermafsen selbständig zu bedienen vermag; aber mit der gröfsten Entschiedenheit bin ich der Ansicht, dass in Bezug auf diese Eine Sprache das Ziel auch wirklich erreicht werden muss. Das geschieht aber nicht, wenn man nur auf ein theoretisches Erkennen, nicht auf ein practisches Anwenden der Gesetze dieser einen Sprache ausgeht. Es mag immerhin recht bildend sein, wenn man dem Schüler in der lateinischen Lectüre z. B. klar macht, dass die Folgesätze deshalb aus der Regel über die *consecutio temporum* heraustreten, weil die Abhängigkeit eine minder innerliche ist, unzweifelhaft aber ist das Interesse und das Verständniss für ein solches Sprachgesetz ein ungleich gröfseres, wenn der Schüler genöthigt wird auf Grund desselben für einen deutschen Satz den adäquaten lateinischen Ausdruck zu suchen. Wollen wir wirklich an den Sprachformen die Denkformen lehren, so kann das nur auf dem Wege geschehen, dass der Schüler wenigstens in Einer fremden Sprache es dahin bringt, dass er für die in ihm selbst lebenden Denkformen die entsprechenden Formen je-

---

Uebereinstimmung mit dem früheren Standpuncte nur dann in dieser Aeufserung finden können, wenn es statt „dieselben“ grade umgekehrt hiefse „die andern“ d. h. die nur zur Aneignung der Grammatik behufs der peniblen, bis in's Einzelne genauen Auffassung des Wortsinns bei der Lectüre dienenden, also die nicht-lateinischen. Dass indessen nur ein Druckfehler vorliegen sollte, ist bei der ganzen Fassung der Stelle doch wohl kaum anzunehmen.



ner Sprache zu finden vermag. Vortrefflich sagt v. Sybel*): „Die Grammatik hat aber andere Verdienste für die geistige Erziehung [als die Mathematik]: ihre wesentliche Aufgabe besteht darin, dass sie den Schüler für jede Vorstellung und jede Seelenstimmung bis in die kleinsten Schattirungen hinein den genau zutreffenden Ausdruck finden lehrt und ihn dadurch sowohl zur Klarheit und Bestimmtheit, als zur Combination und Weiterentwicklung der Vorstellungen befähigt. Nun ist es, meine ich, höchst einleuchtend, dass dieser Process nimmermehr zu voller Wirksamkeit gelangen kann, wenn nicht die Sprache, in welcher er geübt wird, bis zu einem gewissen Grade dem Schüler geläufig und lebendig ist, wenn nicht grammatisches Studium und praktische Uebung der Sprache Hand in Hand geht.“ Mag nun auch der Nutzen des Uebersetzens in das Lateinische ein nicht geringer sein, wenn diese Uebungen schon mit Ober-Tertia aufhören: diejenige geistige Gewandtheit, welche zu einem späteren wissenschaftlichen Studium erforderlich ist, vermögen dieselben in dieser Einschränkung nicht zu gewähren. Erst in den oberen Classen, wo das Unterscheidende im Satzbau, im Gebrauche der Wörter und Wortverbindungen, der Tropen und Figuren, in Wortstellung und Numerus, kurz in allen feineren Formen der Sprache zur Geltung kommt**) tritt die geistbildende Kraft des eigenen Gebrauches der lateinischen Sprache erst recht zu Tage. Man möge über den lateinischen Aufsatz denken wie man will — eine Erörterung dieser Frage behalte ich einer späteren Gelegenheit vor —: das lateinische Extemporale nach dem Mafse der gegenwärtigen Anforderungen beim Abiturienten-Examen muss unbedingt als eine Zielleistung des Gymnasiums festgehalten werden. Steht dies aber fest — und der Nachweis, dass diese Forderung nicht für jedes spätere wissenschaftliche Studium eine äufserst heilsame sei, ist bis jetzt nicht geführt worden —, so ergibt sich, dass die lateinischen Formen den Schülern bis zur Sicherheit nicht blofs des Erkennens, son-

---

*) v. Sybel, die deutschen Universitäten, ihre Leistungen und Bedürfnisse, Bonn 1874 S. 59.

**) Vgl. Schmid in seiner Encyklopädie s. v. Composition (I. S. 830 fg.).

dern auch des Selbstbildens eingeprägt werden müssen. Und hieraus folgt weiter, wie mir scheint, mit zwingender Nothwendigkeit, dass der Beginn des lateinischen Elementar-Unterrichts in Unter-Tertia für das Gymnasium eine Unmöglichkeit ist. Denn bei jedem in das Lateinische zu übersetzenden Satze hat der Primaner in die verschiedensten Pensa der früheren Classen zurückzugreifen. Er muss mit der gröfsten Schnelligkeit die betreffenden Vorstellungsreihen „mobil machen", was nur dann möglich ist, wenn der gröfste Theil derselben ihm so geläufig ist, dass er den nöthigen Geistesact unbewusst vollziehen kann. Er darf nicht, wenn er das Perfectum von *iubeo* zu schreiben hat, sich erst hersagen wollen *iubeo*, *iussi*, *iussum*, *iubere*, sondern es muss ihm, wenn er „ich habe befohlen" lateinisch auszudrücken hat, sofort das Richtige „einfallen". Mit einem einmaligen Lernen und einer geringen Zahl von Repetitionen ist eine solche Schlagfertigkeit des Wissens aber nicht zu erreichen. Sollen die Vorstellungen ein zu so unbehinderter Disposition stehendes Eigenthum des Geistes geworden sein, dass sie wie z. B. die Bewegung der Beine beim Gehen nur in Folge eines einzigen Willensactes ohne Bewusstsein von den vermittelnden Zwischenhandlungen sich einstellen, dann muss diese Reproduction unzählige Male und bei den verschiedensten Gelegenheiten namentlich auch mittelst einer ausgedehnten lateinischen Lectüre geübt worden sein. Erst wenn der Besitzer der Tauben, um das platonische Bild festzuhalten, dieselben wiederholt durch vorgehaltenes Futter an die Thüre des Käfigs gelockt hat, kommen diese zuletzt beim blofsen Herantreten des Herrn herangeflogen. In dreifacher Weise aber wird durch Ostendorf's Vorschlag diese sichere Aneignung des Sprachstoffs beeinträchtigt: erstens durch die gewaltige Verminderung der gesammten Stundenzahl, welche vom Beginn des lateinischen Unterrichts bis zu seinem Abschluss auf denselben verwandt wird, zweitens dadurch, dass grade diejenigen Lebensjahre, wo das Memoriren dem Schüler am leichtesten wird, dem Lateinischen zu Gunsten des Französischen entzogen werden; endlich drittens durch die Beschränkung der jetzt dem lateinischen Unterricht gewidmeten neun Jahre auf sechs. Denn selbst wenn man die jetzt auf neun Jahre vertheilte Summe aller lateinischen Stunden unvermindert auf jene sechs Jahre vertheilen wollte, so dass auf

den Tag etwa zwei Stunden kämen, so würde doch dasselbe Resultat nicht erreicht werden, weil eine neunjährige tägliche Beschäftigung mit einem Gegenstande das *gutta cavat lapidem* weit mehr zur Geltung kommen lässt, als eine sechsjährige, vor allem aber weil bei dieser um drei Curse gekürzten Unterrichtszeit ein methodischer Aufbau der einzelnen Pensa in hohem Grade erschwert wird.*) Dass ein und derselbe Gegenstand neun Jahre hindurch das Centrum des Unterrichts bildet, dass durch dieses *nonum prematur in annum* eine wirkliche Vertrautheit mit dem Gegenstande möglich wird, das ist ein Vortheil, den das Gymnasium nicht hoch genug anschlagen kann. Es ist unnöthig hierüber viele Worte zu verlieren, da Ostendorf selbst in einem mir völlig unerklärlichen Widerspruche mit seinem Organisationsplane die Richtigkeit dieses Princips nachdrücklich hervorgehoben hat. Schon was er in der Schrift: „Mit welcher Sprache u. s. w.“ S. 3 über den kürzlich ja auch von Bonitz dringend empfohlenen Grundsatz, dass in der höheren Bürgerschule nur Eine fremde Sprache zu lehren sei, sehr richtig entwickelt, lässt sich mit dem Principe seines Planes, den lateinischen Unterricht auf der Grundlage des Französischen aufzubauen schwer in Einklang bringen. Was aber soll man zu folgenden Worten Ostendorf's im Päd. Arch. 1874 S. 503 sagen: „Deshalb muss in jeder höheren Schule Eine fremde Sprache für den grammatischen Unterricht die vorherrschende sein und diesen Platz auch fortwährend behaupten. Es ist keine zweckmäfsige Schulgestaltung,

---

*) Aus diesem Grunde muss ich mich auch entschieden gegen Lattmann's Vorschlag (Reform der Gymn. S. 55 und Reform des Elementarunterrichts ... S 26) erklären, den Beginn des lateinischen Unterrichts, abgesehen von einem als fraglich hingestellten Vorbereitungsunterricht in Sexta, nach Quinta zu verlegen. Obwohl die Summe der für beide Classen zusammen angesetzten Stunden bei Lattmann's und bei meinem Vorschlage gleich ist (2 + 10 und 6 + 6), so bin ich doch der festen Ueberzeugung, dass der Schüler auf dem von mir eingeschlagenen Wege sehr viel leichter und sehr viel sicherer zum Ziele kommt, weil er auf diesem das ganze erste Jahr hindurch durch keine vorkommende Unregelmäfsigkeit in der bewussten und in der unbewussten Aneignung des Regelmäfsigen gestört wird. Eine genauere Begründung dieser Ansicht, deren Richtigkeit sich mir täglich in der Erfahrung bestätigt, habe ich in dem dritten Artikel S 55fg. gegeben.



wenn auf den unteren Classen einer Realschule das Lateinische, auf den oberen das Französische überwiegt"? Die hier durch den Druck ausgezeichneten Worte sind auch an der citirten Stelle selbst gesperrt gedruckt. Auch hier muss ich gestehen, mein Verständniss ist völlig zu Ende: „Es ist keine zweckmäfsige Schulgestaltung, wenn auf den unteren Classen einer Realschule das Lateinische, auf den oberen das Französische überwiegt." „Aber", das ist die Quintessenz aller Ostendorf'schen Schriften, „es ist eine sehr zweckmäfsige Schulgestaltung, wenn auf den unteren Classen eines Gymnasiums das Französische unter Ausschluss des Lateinischen begonnen wird, auf den mittleren und oberen aber das Lateinische überwiegt. *)"

Doch nähmen wir auch für einen Augenblick einmal an, es wäre dem Gymnasium möglich, so weit nur das Lateinische in Betracht kommt, den Beginn desselben bis nach Unter-Tertia hinauszuschieben, so würde dennoch die Rücksicht auf eine andere Disciplin eine solche Mafsregel unbedingt verbieten. Ein Nebeneinandergehen oder unmittelbares Aufeinanderfolgen des lateinischen und des griechischen Elementar-Unterrichtes würde eine durchaus unpädagogische Einrichtung sein vollends bei einer Altersstufe, welche nach dem Gange der natürlichen Geistes-Entwickelung auf eine überwiegende Thätigkeit des Gedächt-

*) Wollte Ostendorf diesen Widerspruch etwa dadurch lösen, dass er sagte: „Die von mir vorgeschlagene höhere Schule, also auch das Gymnasium fängt erst mit der Unter-Tertia an, von da ab dominirt aber das Lateinische auf demselben", so müsste ich erstens fragen: Warum gilt denn diese Erläuterung nicht auch von der oben erwähnten Realschule, unter welcher doch eine schon jetzt bestehende, also mit Sexta anfangende gemeint ist? zweitens aber: Wie steht es mit den fremdsprachlichen Aufsätzen auf dem Gymnasium? Lateinische will Ostendorf nicht nach „Mit welcher Sprache u. s. w." S. 31. Und doch sagt er auf derselben Seite: „Freie oder doch verhältnissmäfsig freie Aufsätze in einer fremden Sprache soll der Schüler einer wirklich höheren Lehranstalt auf der obersten Stufe allerdings machen. . . . . Aber sie lassen sich auf der Schule nur in einer neueren Sprache machen." Der Unterrichtsgang für den Gymnasiasten ist also durch folgende characteristische Merkmale bezeichnet: 10—12. Lebensjahr: Französisch; 13—15.: das Lateinische überwiegt; 16—18.: Lateinische Lectüre, dagegen französische Aufsätze. Wo bleibt die Eine vorherrschende Sprache?

nisses nicht mehr angewiesen ist. Den Anfang des Griechischen verlegt Ostendorf bei seinem Plane nach Ober-Tertia, da natürlich zwei so schwierige Sprachen nicht in derselben Classe begonnen werden können. Es ist aber undenkbar, dass bereits nach einem einzigen Jahre die Elemente des Lateinischen ein so sicherer Besitz der Schüler geworden sein sollten, dass sie nicht auf der folgenden Classe der gründlichsten Repetition bedürftig wären. Eine solche würde aber neben der gleichzeitigen Erlernung der Anfangsgründe des Griechischen den Schüler in zu einseitiger Weise beschäftigen. Dazu kommt nun aber zweitens, dass ein Memoriren von dem Umfange wie es bei den Elementen einer jeden der beiden alten Sprachen unerlässlich ist, der Natur des Ober-Tertianers durchaus widerstreitet. Es ist eine reine Illusion, wenn Jemand glaubt, dass bei einer „rationellen Behandlung", deren Nutzen zu bestreiten ich meinerseits ja weit entfernt bin, nun mit Einem Male der Memorirstoff des Lateinischen und Griechischen zusammenschmelzen sollte, wie der Schnee in der Frühlingssonne. Man mag Curtius oder Lattmann oder jede beliebige andere wissenschaftlich bearbeitete Schulgrammatik zu Grunde legen: immer bleibt ein sehr unfängliches Material, welches auf gar keinem anderen Wege als dem des Auswendiglernens bewältigt werden kann. Ich weifs nicht, ob Ostendorf je in einer Ober-Tertia griechischen Unterricht ertheilt hat, aber Jeder, der diese Stunden aus Erfahrung kennt, wird bestätigen, dass nur mit Aufbietung der gröfsten Energie die Verba auf *μι* und die Anomala den Tertianern beigebracht werden können. Bei der gegenwärtigen Einrichtung, wo dem Griechischen ein lateinischer Unterricht zur Seite steht, der die Formenlehre überwunden hat und in der Beschäftigung mit der Syntax ganz andere Geisteskräfte in Bewegung setzt, ist die elementare Natur des gleichzeitig durchzunehmenden Pensums im Griechischen nicht nur kein Schade, sondern gradezu ein Gewinn, weil so auch auf dieser Stufe noch das Gedächtniss des Knaben geübt, und eine vortreffliche Mischung der Arten geistiger Anstrengung hergestellt wird. Deshalb ist mir auch die, wie ich in einer späteren Arbeit zeigen werde, aus andern Gründen sich dringend empfehlende Verlegung des griechischen Anfangsunterrichtes nach Unter-Tertia unbedenklich, sofern das Lateinische nach wie vor in Sexta begonnen, und die Zahl der grie-

chischen Stunden mindestens in den drei Classen der Mittelstufe von 6 auf 7 erhöht wird; noch ein weiteres Jahr aber hinaufzugehen würde selbst, wenn es hinsichtlich des Lateinischen beim Alten bliebe, eine den Erfolg des griechischen Unterrichts in hohem Grade gefährdende Maſsregel sein, weil erstens die Schüler noch um dieses zweite Jahr älter und in Folge dessen zu einem Memoriren sprachlicher Elemente noch weniger geschickt sein würden, zweitens aber auch die Gesammtzahl der dem Griechischen auf dem Gymnasium zugewiesenen Stunden in erheblichem Umfange beschränkt werden müsste, was nach dem einstimmigen Urtheil aller Sachkundigen durchaus unzulässig ist. Kommt nun zu diesen beiden Nachtheilen noch der dritte hinzu, dass gleichzeitig die Schüler in diesem, allem eigentlichen Elementarunterricht längst entwachsenen und deshalb von Natur abgeneigten Lebensalter mit der Befestigung der Anfangsgründe des Lateinischen geplagt werden sollen, so ergibt sich eine solche Cumulation der unleugbarsten Uebelstände, dass die Unausführbarkeit jenes Vorschlags, wie mich dünkt, Jedem, der das Ziel des Gymnasiums sich vergegenwärtigt, sofort in die Augen springen muss. Man hat in Realschulkreisen mehrfach darauf hingewiesen, dass auch Bonitz auf der Berliner October-Conferenz 1873 (Protokolle S. 90) es für wünschenswerth erklärte, dass der Kern jenes Planes, Unterricht im Französischen vor dem Lateinischen und so ein wirklich gemeinsamer Unterbau für Gymnasium und Realschule, auch für den gymnasialen Bildungsweg durch Erfahrung erprobt würde. Gegen einen mit Consequenz durchgeführten Versuch unter der dort von Bonitz bezeichneten Bedingung, dass Director und Lehrercollegium von der Zweckmäſsigkeit des Planes überzeugt sind, wird natürlich kein Verständiger etwas einzuwenden haben, allein da bei einem solchen Versuche doch stets der Bildungsgang mehrerer Schüler-Generationen einer Anstalt mehr oder weniger auf's Spiel gesetzt wird, so möchte ich an die, wie es scheint, vielfach übersehene Thatsache erinnern, dass für das Gymnasium dabei nicht nur der Erfolg des lateinischen, sondern auch der des griechischen Unterrichts in Frage kommt. Und ich meine grade das, was Bonitz auf derselben Conferenz bei einer anderen Gelegenheit mit Entschiedenheit ausgesprochen, müsste davor warnen, ohne die sorgfältigsten und besonnensten



Erwägungen auch nur an einem einzelnen Gymnasium einen Versuch zu wagen. Bonitz erklärte sich (Protokolle S. 64) gegen den Vorschlag, den Anfang des Griechischen nach Tertia hinaufsuschieben, obwohl derselbe nur in der Weise gemacht worden war, dass an die Stelle eines 7jährigen Cursus mit 6 wöchentlichen Lectionen ein 6jähriger mit 7 wöchentlichen Lehrstunden gesetzt, die Gesammtzahl der griechischen Stunden also nicht vermindert werden sollte. „Referent glaube", so wird in den Protokollen die Motivirung dieser Verwerfung jenes Vorschlags mitgetheilt, „einen entscheidenden Werth darauf legen zu müssen, dass der ansehnliche Memorirstoff des griechischen Elementarunterrichts zeitig von den Schülern angeeignet werde und dass in Folge davon nach Ueberwindung der elementaren Schwierigkeiten genügende Zeit für ausgebreitete und intensive Lectüre bleibe." Bonitz müsste also in dieser Hinsicht seinen Standpunct erheblich verändern, ehe er den Ostendorf'schen Plan oder auch nur eine Modification desselben für das Gymnasium als zulässig ansehen könnte.

Wie man nun aber auch über die von Anderen oder von mir gegen den Vorschlag den fremdsprachlichen Unterricht auch auf dem Gymnasium mit dem Französischen zu beginnen denken mag: selbst der eifrigste Freund desselben wird nicht die Forderung aufzustellen wagen, dass die Gymnasien in ihrer Gesammtheit oder auch nur in gröfserer Zahl auf denselben eingehen, ehe ein an einem oder an einzelnen Gymnasien angestellter Versuch sich bewährt hat. Ein solcher kann natürlich nur dann als gelungen erachtet werden, wenn auf dem vorgeschlagenen Wege in sämmtlichen Disciplinen und in's Besondere in den beiden alten Sprachen das jetzige Ziel des Gymnasiums, nicht etwa das von Ostendorf an die Stelle desselben gesetzte von den die Versuchs-Anstalt besuchenden Schülern wirklich erreicht worden ist. Zwischen diesen beiden Zielen, dem jetzigen und dem von Ostendorf aufgestellten, ist aber ein sehr bedeutender Unterschied. „Bekanntlich erwarten wir", sagt v. Sybel (Die deutschen Universitäten S. 54), „von dem Gymnasialunterrichte in den alten Sprachen

ein Doppeltes, zunächst Schulung des Geistes .... sodann Einführung in die Lectüre der antiken Schriftsteller." Dagegen sagt Ostendorf (Mit welcher Sprache u. s. w. S. 32): „Das Ziel der Schule im Lateinischen kann, ebenso wie im Griechischen, nur Kenntniss des Alterthums sein." Es wird daher jedes Lehrer-Collegium eines Gymnasiums, welches etwa trotz aller Bedenken den Ostendorfschen Lehrplan durch einen practischen Versuch erproben wollte, gut thun sich im Voraus klar zu machen, dass es nicht darauf ankommt mit diesem Lehrplan das von Ostendorf aufgestellte, sondern vielmehr das bisherige Ziel des Gymnasiums zu erreichen. Das Ergebniss eines solchen Versuches kann nun aber, da selbstverständlich die Beendigung eines etwa im nächsten Jahre begonnenen Gymnasial-Cursus abgewartet werden muss, erst nach zehn Jahren zu Tage treten. Bis dahin müssten also die Anhänger jenes Organisationsplanes selbst in dem für sie günstigsten Falle sich gedulden, ehe die Gymnasien in gröfserer Anzahl die Umgestaltung vornehmen könnten. Eine solche Frist würde aber auch noch aus einem anderen Grunde absolut nothwendig sein. Den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen beginnen kann man doch nur dann, wenn man Lehrer des Französischen hat. Nun lese ich zwar in den verschiedensten pädagogischen Zeitschriften mehr oder weniger geistreiche Aufsätze, die einem ausgedehnten französischen Unterricht in den unteren Classen sämmtlicher höheren Lehranstalten das Wort reden, allein dem allerdings etwas trivialen Gedanken, dass man nun also zunächst für Beschaffung der nöthigen Anzahl geeigneter Lehrer dieser Sprache Sorge tragen müsse, erinnere ich mich — aufser etwa in den, mit jenen Entwürfen nicht im Zusammenhang stehenden trefflichen Bemerkungen von Bonitz über den Hofmannschen Plan zur Errichtung öffentlicher Mittelschulen — kaum irgendwo begegnet zu sein. Dass aber schon jetzt grade an Lehrern des Französischen der gröfste Mangel herrscht, ist eine allbekannte Thatsache. Wer wüsste nicht, wie die Gymnasial-Directoren solche Lehrer oft genug mit der Laterne suchen und zuletzt im eigenen Lehrer-Collegium mit dem am mindesten abgeneigten und — relativ tauglichsten vorlieb nehmen müssen? Ostendorf würde daher, wie mir scheint, sich ein hervorragendes Verdienst



erwerben, wenn er nicht minder im Interesse seines Organisations-Planes als in dem der Schüler der bestehenden Gymnasien dahin wirkte, dass von Seiten des Staates umfassende Geldmittel ausgesetzt würden, damit „Lehramtscandidaten, welche in der bereits bestandenen Prüfung die Gründlichkeit ihrer Kenntniss der französischen Sprache erwiesen haben, der Aufenthalt in Frankreich auf die Dauer von mindestens einem Jahre ermöglicht würde*)." (Bei dieser Gelegenheit würde es sich übrigens auch empfehlen zugleich für die Heranbildung geeigneter Lehrkräfte für den naturwissenschaftlichen Unterricht Mittel flüssig zu machen.) Bis nun aber eine solche Anzahl tüchtiger Lehrer des Französichen vorhanden sein wird, kann das Gymnasium offenbar, selbst wenn es wollte, den lateinischen Unterricht in den unteren Classen nicht mit dem französischen vertauschen. Aus diesem und dem oben angeführten Grunde, dass über den Ausfall eines practischen Versuches an einem Gymnasium frühestens nach 10 Jahren ein Urtheil möglich ist, würde der Beschluss des Braunschweiger Realschultages, dass der Lehrplan der unteren Classen der Realschule wesentlich nach den Bedürfnissen der höheren Bürgerschule zu gestalten sei, falls er verwirklicht würde, mindestens für das nächste Decennium eine grofse Anzahl von Eltern in die Nothwendigkeit versetzen, bereits im zehnten Lebensjahre ihrer Söhne eine Entscheidung darüber zu treffen, ob dieselben den Bildungsweg des Gymnasiums oder den der Realschule einschlagen sollen. So wie gegenwärtig die Verhältnisse liegen und vermuthlich noch längere Zeit liegen werden — die Nachricht über die Zulassung der Realschul-Abiturienten zum Studium der Medicin ist ja in der bestimmtesten Form amtlich dementirt worden —, heifst das aber nichts anders, als bei Knaben von 9 Jahren den verantwortungsvollen Beschluss fassen, ob sie einst, wenn sie nicht etwa einen mühsamen und zeitraubenden Umweg einzuschlagen sich entschliefsen, vom Studium der Theologie, der Jurisprudenz, der Medicin und der classischen Philologie ausgeschlossen sein sollen oder nicht. Dass die in solche Lage versetzten Väter die kürzlich ausgesprochene Ansicht: „Die Tage von Gera und von Braunschweig stehen auf geistigem Gebiete denen von Weissenburg und

*) Bonitz in Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1869 S. 542.

Wörth mit voller Ebenbürtigkeit zur Seite*)“ ihrerseits theilen würden, wird mit Grund bezweifelt werden dürfen. Auch diejenigen Mitglieder jener Versammlung also, welche nicht durch den in diesem Aufsatze dargelegten Vorschlag einer Umgestaltung des lateinischen Elementarunterrichtes und einer erheblichen Verminderung der demselben zugewiesenen Stundenzahl zu der Ueberzeugung gelangt sein sollten, dass eine gemeinsame Unterstufe des Gymnasiums und der Realschule sehr wohl denkbar ist, ohne dass eine dieser beiden Anstalten in ihrem inneren Wesen irgendwie beeinträchtigt würde, müssen unzweifelhaft, wenn sie nicht den namentlich von Ostendorf mit vollem Rechte betonten Grundsatz, dass die Entscheidung über den Bildungsweg nicht bereits im zehnten Lebensjahre erfolgen dürfe, vollständig verleugnen wollen, doch das Zugeständniss machen, dass mindestens für das nächste Decennium die Ausführung jenes Beschlusses III sich nicht empfehle. Ich möchte daher, da derartige Beschlüsse indirect doch immer mehr oder weniger auf den Gang der Ereignisse einwirken und deshalb ebenso grofsen Nutzen als Schaden stiften können, dem Ausschuss jener Versammlung den Vorschlag machen, in Erwägung zu ziehen, ob nicht im Interesse der anerkannt wichtigen Gleichartigkeit der Unterstufe des Gymnasiums und der Realschule eine Abänderung jenes Beschlusses III der Braunschweiger Versammlung gerathen sein sollte. Da derselbe zum grofsen Theil hervorgegangen ist aus einer, wie ich oben dargelegt zu haben glaube, durchaus richtigen Missbilligung des heutigen lateinischen Elementarunterrichtes, bei meinem Reformplane aber nicht nur die übermäfsige Stundenzahl desselben erheblich beschränkt, sondern auch eine die Schüler innerlich fesselnde Unterrichtsweise ermöglicht wird, so scheinen mir die Voraussetzungen, welche jenem Beschlusse zu Grunde lagen, heute nicht mehr zutreffend zu sein.

Nachdem ich in dem vorliegenden Artikel, wie ich glaube, die Möglichkeit nachgewiesen habe, den lateinischen Unterricht auf dem Gymnasium in Sexta und Quinta auf 6, in den übrigen Classen auf 8 Stunden wöchentlich zu beschränken, andererseits aber auch die Unmöglichkeit ihn in den unteren Gymnasialclassen

*) Vorwort zum 3. Jahrgang des Central-Organs für die Interessen des Realschulwesens (1875) S. 1.

ganz zu beseitigen und durch das Französische zu ersetzen, denke ich in einem späteren Aufsatze die Ansicht zu begründen, dass jene Verminderung der Zahl der lateinischen Stunden nicht nur möglich sei, sondern durch die wahren Ziele der Gymnasial-Bildung gradezu gefordert werde. Zur vorläufigen Orientirung erlaube ich mir schon hier, wenigstens in Bezug auf die unteren und mittleren Classen die von mir beabsichtigte Vertheilung der Stunden auf die einzelnen Lehrgegenstände in tabellarischer Form mitzutheilen. Bei den Gesammtzahlen der einer jeden Classe zugewiesenen Stunden bitte ich zu beachten, dass ich Gesang und Turnen, welche bei der Berechnung gewöhnlich weggelassen werden, mit Rücksicht auf die obligatorische Natur dieser technischen Lehrgegenstände mitgezählt habe.

Entwurf eines Lectionsplans
für die
Unterstufe und **Mittelstufe**

	des Gymnasiums und der Realschule.			des Gymnasiums.		
	VI.	V.	IV.	III b.	III a.	II b.
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutsch	4	4	2	2	2	2
Lateinisch	6	6	8	8	8	8
Griechisch . . .	—	—	—	7	7	7
Französisch . . .	—	—	5	2	2	2
Gesch. u. Geographie	3	3	3	3	3	3
Mathem. u. Rechnen .	4	4	4	4	4	4
Naturkunde . . .	2	2	2	2	2	2
Zeichnen	2	2	2	—	—	—
Schreiben	2	2	—	—	—	—
	(+ 1	+ 1 für	Schlechtschreiber)			
Gesang	2	2	2	1	1	1
Turnen	2	2	2	2	2	2
	30	30	32	33	33	33

Carlsruhe in Baden. Hermann Perthes.

ANHANG.

Veranschaulichung der vorgeschlagenen Lehrweise an dem Beispiele einzelner Unterrichtsstunden mit besonderer Rücksicht auf jüngere Lehrer.

Der mir mehrfach entgegen getretene Irrthum, dass zur Durchführung des aufgestellten Reformplanes besonders geschickte Lehrer erforderlich seien, veranlasst mich die vorgetragenen methodischen Principien noch durch eine dem Verlaufe der einzelnen Lehrstunden folgende Zusammenfassung derselben zu veranschaulichen. Vielleicht gelingt es mir hierdurch noch deutlicher als durch die Aufsätze selbst darzuthun, dass die vermeintliche Schwierigkeit nur auf einer Befangenheit in der traditionellen Praxis beruht und dass thatsächlich hier wie überall die naturgemäfse Methode leichter ist, als die naturwidrige. Selbstverständlich soll durch diese Darstellung der Lehrer nicht in der freien Entfaltung seiner Persönlichkeit gehemmt werden. Es führen viele Wege nicht blofs nach Rom, sondern auch zu der Sprache der Römer. Aber ebenso gewiss ist auch auf der anderen Seite, dass manche Unterrichtsweisen nur auf weiten Umwegen dieses Ziel erreichen lassen. Welche Rechte man auch der Individualität des Lehrers einräumen mag: sicherlich gibt es eine Grenze, über welche dieselben nicht hinausgehen dürfen, wenn sie nicht andererseits das Anrecht des Schülers auf eine seinen Geisteskräften und seiner Entwickelungsstufe entsprechende Lehrweise verletzen sollen. Dass bei der seit Anfang dieses Jahrhunderts allmählich eingeschlichenen Art des lateinischen Elementarunterrichtes diese Grenze überschritten ist, glaube ich oben gezeigt zu haben. Bei der folgenden Darstellung bitte ich zu beachten, dass mit derselben nur Beispiele gegeben sein sollen, neben denen individuelle Ausgestaltungen der vorgeschlagenen methodischen Grundsätze ebenso möglich und nothwendig sind wie etwa die tausendfachen Variationen eines Eichblattes neben der Gestalt eines einzelnen als Typus desselben hingestellten Exemplares. Aber grade um diese individuelle Freiheit der Lehrweise, ohne welche ein belebender und erfolgreicher



Unterricht undenkbar ist, zu fördern, möchte ich bitten, dass auch junge Lehrer nicht in mechanischer Weise sich an die folgenden Detail-Angaben binden, sondern stets die denselben zu Grunde liegenden Principien im Auge behalten möchten. Ich werde deshalb die einzelnen didactischen Rathschläge hier nur in knappster Form geben und hinsichtlich der Begründung derselben auf die betreffenden Stellen der Aufsätze (welche ich einfach mit römischen Zahlen bezeichne) verweisen. Im Einzelnen wird die Praxis ohne Zweifel noch mannigfache Verbesserungen der neuen, beziehungsweise wieder erneuerten Methode zu Tage fördern; etwaige Mittheilungen in dieser Hinsicht werde ich im Falle einer neuen Auflage meiner Aufsätze mit Dank benutzen.

Die erste Stunde. Es wird keiner Erinnerung bedürfen, dass die allgemeinen pädagogischen und didactischen Grundsätze, welche bei jedem Unterricht einer ganzen Classe zu beachten sind, auch bei der hier vorgeschlagenen Methode ihre Geltung haben. Dahin gehört vor Allem, dass von der ersten Minute an die gespannteste Aufmerksamkeit in der Classe herrschen muss; ein grades und ruhiges Sitzen der Schüler in einer Ordnung, welche dem Lehrer ermöglicht, jeden einzelnen Knaben im Auge zu behalten, ist hierzu ein wirksames, wenn auch oft wenig beachtetes Hülfsmittel: *mens attenta in corpore attento* kann der bekannte Satz für die Schule umgeformt werden. Was unter allen Umständen erreicht werden sollte, ist, dass die Unaufmerksamkeit eines Schülers wenigstens nicht bis zur Plauderei sich steigert: Ein Knabe, der während des Unterrichts nicht einmal seine Zunge zu beherrschen vermag, ist natürlich noch viel weniger im Stande Herr seiner Gedanken zu sein; umgekehrt wird aber auch derjenige, dessen Wille so weit gekräftigt ist, dass er der Neigung zum Plaudern oder zu sonstiger Unruhe widersteht, sehr viel leichter lernen mit seinen Gedanken dem Unterrichte zu folgen. Der geringste Versuch zu Plauderei oder Störungen muss daher meines Erachtens sofort strenge gerügt und im Wiederholungsfalle aufs Schärfste bestraft werden: *Principiis obsta.* Das Schicksal der ersten Stunde entscheidet mehr oder weniger über das des ganzen Semesters und wiederum der Verlauf der ersten Minuten über den einer ganzen Stunde.

Junge Lehrer sind ferner daran zu erinnern, wie wichtig es ist, jeden Schüler möglichst bald mit seinem Namen zu kennen. Ein Hülfsmittel dazu: II, 14 Anm.; weiter daran, dass stets zuerst die Frage ausgesprochen werden muss und dann erst, und zwar wo zur Antwort einiges Nachdenken erforderlich ist, nach einer kleinen Pause der Name eines Schülers: IV, 45.

Die erste Stunde beginnt mit Stück 1 des Lesebuchs. (Um Ordnung in die Classe zu bringen, empfiehlt sich militärisches Commando: „Lesebuch suchen", „herauslegen", „aufschlagen, Stück 1"). Der Lehrer liest, während die Schüler das aufgeschlagene Lesebuch vor sich haben, den ersten Satz *Sicilia est insula* mit möglichst deutlicher Aussprache und mit Beachtung der Quantität der Vocale (Vorwort zur Wortkunde, Cursus I) vor. Zwei bis drei Schüler wiederholen ihn, wobei mit Strenge auf ein absolut correctes

und deutliches Aussprechen jedes Buchstaben, in's Besondere der Endung zu halten ist. Dann wird der Satz von dem Lehrer Wort für Wort vorübersetzt und von mehreren Schülern genau in derselben Weise nachübersetzt. Dasselbe Verfahren wird dann bei den übrigen Sätzen des Stückes beobachtet. Der Inhalt der Sätze wird so viel als möglich veranschaulicht (z. B. zu *Insulae sunt saepe patria nautarum* wird etwa bemerkt: Von den Bewohnern Englands sind sehr viele Matrosen, Steuerleute und Capitäne) und wenn er den Knaben nicht unmittelbar verständlich sein sollte, stets durch einige Worte erläutert: *Ignavia saepe est causa inopiae.* Wann z. B.? „Wer nicht arbeitet, verdient nichts und kommt deshalb bald in Noth" u. dergl.: IV, 96 bis 99. Wo die deutsche Wendung von der dem Sinne nach entsprechenden lateinischen abweicht, wird stets eine doppelte Uebersetzung gegeben, z. B. 2, 8 *Aquilis et columbis sunt alae* „den Adlern und Tauben sind Flügel; die Adler und Tauben haben Flügel." Bei der Wiederholung hat der Schüler in solchen Fällen, wenn er nicht ausdrücklich davon dispensirt wird, stets beide Arten der Uebersetzung zu geben: IV, 123 u. 124.

Nachdem das ganze Stück übersetzt ist, schlagen die Schüler die zugehörige Seite der Wortkunde auf. (Wieder: „Wortkunde suchen! — Herauslegen! — Aufschlagen, Stück 1!"). Der Lehrer liest das erste Wort mit seiner Uebersetzung vor, mehrere Schüler wiederholen es. So geht es weiter durch sämmtliche Wörter des betreffenden Abschnittes hindurch. Zur Erleichterung des Einprägens wird auf etwaige Verwandtschaft der lateinischen und deutschen Wörter oder auf sonstige mnemonische Hülfsmittel hingewiesen: *insula* „die Insel"; bei *aula* etwa Erinnerung an die „Aula" des Schulhauses; „bei welchem Worte habt ihr gar nichts zu lernen"? Antw. „*Europa*, Europa", „bei welchem nur die letzten Buchstaben zu verändern?": „*Sicilia*, Sicilien" u. dgl. Dann heifst es: „Leset die fettgedruckten Wörter (die Primitiva) für euch durch; ich werde gleich fragen, wer sie auswendig weifs." Die Bücher werden geschlossen. Einzelne begabtere Schüler werden in der Regel bei den meisten Vocabeln, wenn das Deutsche gesagt wird, das Lateinische anzugeben wissen. Die Derivata (die dünngedruckten Wörter), welche vorher ebenso wie die Primitiva gelesen worden sind, bleiben von der Memorirarbeit ausgeschlossen, da diese durch die Lectüre und mit Hülfe der in der Wortkunde durchgeführten Anlehnung an die ihnen zu Grunde liegenden Primitiva auf dem Wege der unbewussten Aneignung zum Besitz des Schülers gemacht werden sollen: II, 16 u. 17 und 20—21. Wenn die Mehrzahl der Schüler die für diese Stunde bestimmten neun Vocabeln mit ziemlicher Sicherheit weifs, wird in der Grammatik das Paradigma *mensa* aufgeschlagen und Casus für Casus vom Lehrer vorgelesen und von Schülern nachgelesen. Reicht die Zeit nicht, so wird diese Arbeit auf die zweite Stunde verschoben. Bei dieser Durchnahme des Paradigmas werden einzelne Beispiele, in denen die betreffenden Casus vorkamen, ins Gedächtniss zurückgerufen, z. B. zu *mensarum* der Satz: *Insulae sunt saepe patria nautarum*, zu dem Dat. sing., dem Acc. sing. und dem Voc. sing. der Satz: *O regina, da ancillae pecuniam* u. s. w. So wird der Knabe gleich in den Stand



gesetzt mit den grammatischen Formen bestimmte Vorstellungen zu verbinden, was bei dem herkömmlichen Verfahren zuerst das Paradigma und dann die Beispiele durchzunehmen nicht der Fall ist: III, 4—6. Nun werden die Formen vom Lehrer an die Tafel geschrieben. Aus äufseren und inneren Gründen empfiehlt es sich, dass der Schüler von Anfang an den unveränderlichen lexicalischen und den veränderlichen grammatischen Bestandtheil jedes flectirbaren Wortes unterscheiden lernt. Falsch aber ist es, wenn in der herkömmlichen Grammatik z. B. *mens-*, *serv-* u. s. w. der Stamm genannt wird, da dieser doch *mensa-* und *servo-* lautet. Weil nun aber diese wissenschaftlichen Abstractionen dem Anfänger selbstverständlich ferne gehalten werden müssen, und weil andererseits für das Sprachgefühl der Römer zur Zeit der entwickelten Sprache die lexicalische Bedeutung der Wörter durch jene in allen Flexionsformen sich gleich bleibenden Theile derselben bezeichnet wird, so dürfte es gerathen sein z. B. *mensae*, *servi* für den Anfänger zu zerlegen in den „Wortstock“ *mens-*, *serv-* und die „Endung“ *-ae* und *-i*. (Ausführlicher denke ich hierüber in dem zweiten Theile des Aufsatzes „zur lateinischen Formenlehre“, dessen erster Theil als „dritter Artikel“ bezeichnet worden ist, im Anschluss an das Lesebuch für Quinta zu handeln). Die Endungen werden an der Wandtafel unterstrichen, die einander gleichen werden mündlich zusammengestellt. Man fragt z. B.: „Die Endung *-ae* kommt also vor?“ „Im Gen. und Dat. sing.; im Nom. und Voc. plur.“ Weitere Winke dieser Art gibt Lattmann „zur Methodik des grammatischen Unterrichts.“ Göttingen, 1866, S. 32fg., aus welchem Schriftchen jüngere Lehrer, denen die hier gemachten Vorschläge nicht detaillirt genug erscheinen sollten, sich noch weiter Raths erholen wollen. Ist so das Paradigma durchgegangen und von einzelnen Knaben nochmals von der Tafel abgelesen, so fordert man, nachdem die Bücher geschlossen sind, einen der geweckteren Schüler auf es aufzusagen, ohne auf die Tafel zu sehen. Andere folgen ihm. Häusliches Pensum für die folgende Stunde: Memoriren des bereits in der Classe vorläufig Eingeprägten: der neun fettgedruckten Primitiva und des Paradigmas *mensa*, Lesen der Derivata. (Eine Repetition der lateinischen Sätze wird für die nächste Stunde noch nicht aufgegeben.)

Zweite Stunde. Vom zweiten Tage ab wird jede Stunde mit Flectir-Uebungen begonnen, zu welchen, sobald das grammatische Pensum etwas erweitert ist, täglich mindestens die ersten fünf bis zehn Minuten unter energischer Anspannung aller Kräfte der Schüler zu verwenden sind. Diese Arbeit an den Anfang jeder Stunde zu legen ist deshalb äufserst rathsam, weil es kaum ein zweites Mittel gibt, durch welches in gleichem Grade eine Classe für die ganze Stunde „in Zug gebracht“ werden könnte. Das Paradigma wird zweckmäfsiger Weise zuerst ohne, dann mit Deutsch aufgesagt, ein oder zwei Mal von Einzelnen, dann von der ganzen Classe im Chor. Zur Abwechselung kann auch je eine Bank einen Casus im Chor sagen oder die eine Hälfte den Singular, die andere den Plural u. s. w. Auch in

dieser Beziehung gilt der Satz Lattmann's: „In solchem Detail muss der Lehrer selbst etwas erfinderisch sein.“ Sind die Formen der Reihe nach den Schülern einigermafsen geläufig, so beginnt man nach einzelnen aufser der Reihe zu fragen. Es empfiehlt sich dabei Anfangs stets nach der Frage eine kleine Pause eintreten zu lassen, weil der Schüler die Antwort nur dadurch findet, dass er die ganze Vorstellungsreihe bis zu dem betreffenden Puncte reproducirt: IV, 25—29. Der Schüler hat bei der Antwort stets nach der lateinischen Form auch die deutsche zu wiederholen, damit für die Erinnerung das Zusammengehörige eine feste Vorstellungs-Association eingeht. Also: „des Tisches —?“ Antwort: „*mensae* des Tisches“. Wo das Deutsche mehreren Formen im Lateinischen entspricht, ist mit Strenge darauf zu halten, dass der Schüler jedesmal vollständig in förmlicher Aufzählung die betreffenden lateinischen Wörter mit der grammatischen Bezeichnung angibt, z. B. „die Tische —?“ Antwort: „Erstens *mensae* die Tische Nom. plur.; zweitens *mensas* die Tische Acc. plur.“ Ich möchte auf diesen Punct ganz besonders aufmerksam machen, weil er, wie mir scheint, in der Praxis zu wenig beachtet wird und doch für das später folgende Uebersetzen in das Lateinische von der höchsten Wichtigkeit ist. Ein Schüler, welcher auf diese Weise gewöhnt worden ist, wenn er eine deutsche Form lateinisch wiederzugeben hat, immer zunächst sich darüber klar zu werden, ob etwa mit dér einen deutschen Form verschiedene lateinische correspondiren, wird z. B. weit weniger leicht beim Uebersetzen eines Satzes wie „ich lese viele Bücher“ in das fehlerhafte *lego multi libri* verfallen, als derjenige, welchem in solchen Fällen stets gleich bei der Frage die grammatische Bestimmung („die Bücher Nom. — ?“ A. „*libri*“) gegeben worden ist. Selbstverständlich ist bei diesen Fragen die deutsche Declination nicht blofs mit dem bestimmten Artikel, sondern ebenso oft auch die mit dem unbestimmten Artikel zu Grunde zu legen. Ebenso empfiehlt es sich nicht immer mittelst des Deutschen zu fragen, sondern auch mitunter durch Angabe der grammatischen Form. Also „*mensa*, Gen. plur. —?“ (nicht umgekehrt „Gen. plur. von *mensa* —?“, weil der Schüler bei dieser Fragstellung nicht sofort mit der Denkarbeit beginnen kann). Antwort: „*mensarum* der Tische“: III, 25 Anm.

Ist in dieser Weise das Paradigma abgefragt, so folgt das Ueberhören der aufgegebenen Primitiva. Der Lehrer sagt dabei das Deutsche, der Schüler das Lateinische mit dem Deutschen: „Der Hof —?“ A. „*aula, aulae*, femininum der Hof.“ (An diese genaue Charakterisirung eines Wortes kann der Schüler gleich in der zweiten Stunde gewöhnt werden; später ist dieselbe eine unerlässliche Forderung. Es darf z. B. niemals dem Schüler hingehen, wenn er auf „die Kunst —?“ antwortet „*ars* die Kunst“ anstatt „*ars, artis*, femininum die Kunst“). Dass die Vocabeln nur mittelst Angabe des Deutschen von Seiten des Lehrers abgefragt werden und nicht umgekehrt durch Nennung des lateinischen Wortes ist deshalb sehr zu empfehlen, weil mit den lateinischen Vocabeln die entsprechenden deutschen in der Erinnerung weit fester verknüpft sind, als mit den deutschen die lateinischen. Das

Wort „der Mond“ z. B. hat ein neunjähriger Knabe vielleicht schon hundert Mal gehört, ehe er anfing lateinisch zu lernen. Mit diesem Lautganzen „der Mond“ ist also die Vorstellung der durch dasselbe bezeichneten Sache associirt, keineswegs aber die lateinische Lautgruppe *luna* (In der Figur II, 13 also a mit o, nicht aber mit b). Dies lateinische Wort *luna* aber hört er gar nicht anders, als in einer theils unmittelbaren theils mittelbaren Verbindung mit dem deutschen Worte „der Mond“. Denn entweder tritt ihm beim Vocabel-Lesen, -Lernen und -Aufsagen die Verbindung „*luna* der Mond“ entgegen (und damit sich diese recht fest einpräge, ist, wie oben gesagt, strenge darauf zu halten, dass der Schüler auf die Frage „der Mond —?“ stets vollständig antworte „*luna* der Mond“), oder er vernimmt in einem lateinischen Satze dieses Wort und in der sofort darauf folgenden Uebersetzung das deutsche. Wenn also *luna* bei allen Vorkommnissen associirt war mit „der Mond“, dagegen das letztere mit *luna* nur in einem sehr geringen Procentsatze derselben, so folgt daraus mit Nothwendigkeit, dass die Vorstellungsreihe „der Mond *luna*“, um zum festen geistigen Besitze zu werden, weit mehr didactischer Hülfsmittel bedarf, als die entgegengesetzte, aus welcher Thatsache sich weiter die obige practische Regel ergibt, dass beim Ueberhören der Vocabeln vom Deutschen und nicht vom Lateinischen ausgegangen werden muss. Um fortwährend die ganze Classe in Spannung zu halten, wird man nur dann Einen Schüler mehrere Vocabeln hinter einander fragen, wenn er die von ihm verlangte nicht gewusst hat. Auf diese Weise lässt sich rasch selbst bei einer grofsen Classe constatiren, ob das aufgegebene Pensum mit Sicherheit memorirt worden ist oder nicht. Wer mehr als drei oder bei Repetitionen auch nur mehr als zwei der Vocabeln nicht weifs, ist strenge zu bestrafen, im Wiederholungsfalle gleich im Anfang des Semesters mit einer der schärfsten Schulstrafen. Der Schüler muss unbedingt wissen, dass ihm zwar nur ein sehr geringes Mafs häuslicher Arbeiten obliegt, dieses aber mit der gröfsten Gewissenhaftigkeit von ihm Tag für Tag absolvirt werden muss. Denn was die Schule namentlich in den unteren Classen den Knaben vor Allem gewähren soll ist nicht sowohl eine bestimmte Masse von Kenntnissen und Fertigkeiten als die feste Gewöhnung an die gespannteste Aufmerksamkeit in der Classe und den gewissenhaftesten, intensivsten häuslichen Fleifs. Auch aus diesem Grunde wirkt die im Jahre 1837 im preufsischen Normalplan an die Stelle der früheren 6 Stunden des lateinischen Elementarunterrichts gesetzte grofse Zahl von 10 Stunden wöchentlich ohne Zweifel eher schädlich als nützlich. Denn bei dieser grofsen Ausdehnung des Unterrichtes ist es sehr wohl möglich das lateinische Pensum in Sexta und Quinta leidlich zu absolviren, wenn auch ein grofser Theil der Schüler nur mit halbem Ohre dem Unterrichte folgt und zu Hause nur einen unregelmäfsigen Fleifs bethätigt: das erforderliche Latein wird zur Noth gelernt, arbeiten wird nicht gelernt.

Auf das Ueberhören des Paradigmas und der in der Wortkunde fettgedruckten Wörter, welches in der zweiten Stunde etwa die ersten zehn bis fünfzehn Minuten der Stunde in Anspruch nehmen dürfte, folgt gleichfalls bei

geschlossenen Büchern das Vorsprechen der am Tage vorher durchgenommenen Sätze. Obwohl die Derivata nicht memorirt worden sind, die meisten Sätze also einen nicht in den eigentlichen Besitz des Schülers übergegangenen Bestandtheil enthalten, so kann man doch nach meinen Erfahrungen mit Sicherheit darauf rechnen, dass einzelne Knaben die ihnen lateinisch vorgesprochenen Sätze zu übersetzen vermögen. Je mehr der Inhalt des Satzes dem Knaben lebendig geworden ist, um so leichter wird ihm natürlich diese Aufgabe: IV, 96—99. In dem Satze *Columbae et gallinae sunt incolae aularum* z. B. sind dem Schüler durch Memoriren bekannt die Wörter *columba* und *aula* sowie die Bedeutung sämmtlicher Endungen. Er weifs also, dass *columbae* heifst „die Tauben“ und *aularum* „der Höfe“. Diese beiden bekannten Bestandtheile sind aber vollkommen ausreichend, um nach dem Gesetze der Ideen-Association den Gedanken vom vorigen Tage her zu reproduciren: „Die Tauben und die Hühner (oder „Tauben und Hühner“) sind Bewohner der Höfe“. Dieses Ganze reproducirt dann wieder das vorher noch unbekannte Einzelne. Haben ein oder zwei Schüler den vorgesprochenen Satz übersetzt, so macht es auch den weniger begabten Knaben keine Schwierigkeit auf die Frage des Lehrers: „Was heifst also *columbae et gallinae?*“ richtig zu antworten „die Tauben und die Hühner“, und ebenso auf die weitere Frage: „Und was heifst also *et?*“ „was *sunt incolae?*“; „was *sunt?*“ Von der Anwendung dieses Verfahrens verspreche ich mir auf Grund meiner eigenen Beobachtungen eine sehr bedeutende Förderung des lateinischen Unterrichts. Die nähere Begründung desselben wolle man sich aus IV, 59 bis 63 bei der Praxis gegenwärtig halten.

Sind so die einzelnen Sätze des Stückes durchgenommen und jedesmal von einem oder mehreren Schülern repetirt worden, so können sie nunmehr für die folgende Stunde zur Wiederholung in der Weise aufgegeben werden, dass der Schüler im Stande sein muss sie nicht nur fliefsend zu lesen, zu „übersetzen“ und zu „verdeutschen“, sondern auch von jedem Substantivum genaue Rechenschaft über Casus und Numerus zu geben.

Ob in derselben zweiten Stunde noch mit dem Vorübersetzen von Stück 2 begonnen wird, hängt von der Zeit ab, die noch zu Gebote steht. Eine mechanische Abgrenzung der einzelnen Stundenpensa, etwa wie bei Plötz, lag völlig aufserhalb des Planes meines Lesebuches. Die Bestimmung über dieselben muss sich nach den Umständen richten, namentlich der Frequenz der Classe, der Begabung der Schüler und dem Grade ihrer Fähigkeit intensiv aufzumerken und zu arbeiten. Wünschenswerth ist allerdings, dass die zu einem Stücke gehörigen Primitiva (beziehungsweise fettgedruckten Wörter) nicht zu sehr auseinander gerissen werden. Wo diese daher in gröfserer Zahl auftreten, wird es sich empfehlen sie als die einzige Aufgabe für den folgenden Tag zu behandeln und dafür das nächste Mal die häusliche Arbeit in der Wortkunde auf eine Repetition derselben zu beschränken. Bei den längeren Stücken, die ich absichtlich entweder wegen des sachlichen Zusammenhangs oder wegen der Zusammengehörigkeit der vorkommenden Wörter (z. B. 35. — 47. — 69. — 71 u. s. w.)

nicht in mehrere Theile zerlegt habe, wird man zweckmäfsig diejenigen Primitiva, welche in den vorübersetzten Sätzen enthalten waren, mit einem kleinen Bleistiftstriche bezeichnen und zunächst ohne die übrigen memoriren lassen.

Um in Bezug auf die Vertheilung des Stoffes jüngeren Lehrern einigen Anhalt zu geben, setze ich nach einem Auszuge aus dem Classenbuche die Nummern der Stücke her, welche ich bei meinem eigenen Unterrichte jedesmal nach Ablauf einer Woche durchgenommen habe:

Am Anfang der	1. Woche	Stück 1	Am Anfang der	12. Woche	Stück 37
„ „ „	2. „	Erste Declin.	„ „ „	13. „	„ 39
„ „ „	3. „	Stück 10	„ „ „	14. „	„ 44
„ „ „	4. „	„ 13	„ „ „	15. „	„ 46
„ „ „	5. „	„ 17	„ „ „	16. „	„ 50
„ „ „	6. „	„ 19	„ „ „	17. „	Repetition
„ „ „	7. „	„ 23	„ „ „	18. „	Stück 58
„ „ „	8. „	„ 25	„ „ „	19. „	„ 62
„ „ „	9. „	„ 28	„ „ „	20. „	„ 65
„ „ „	10. „	„ 31	„ „ „	21. „	(den 15. März)
„ „ „	11. „	„ 34			Stück 68

Sechste Stunde: Ein kleines Extemporale, welches etwa eine halbe Stunde in Anspruch nimmt. Von den gelesenen Sätzen werden etwa vier oder fünf der leichtesten lateinisch dictirt und von den Schülern auf die linke Seite ihres Heftes lateinisch niedergeschrieben. (Die Lesebücher werden dabei geschlossen auf den Tisch oder in gröfseren Classen auch auf die Ecke jeder Bank gelegt, damit etwaige Versuche, die Sätze abzuschreiben, von Vorne herein abgeschnitten werden). Sobald ein Satz dictirt ist, übersetzen die Schüler ihn auf die gegenüberstehende rechte Seite. Sätze, welche neben der Uebersetzung noch einer Verdeutschung bedürfen würden, bleiben für die erste Zeit von diesen Uebungen ausgeschlossen. Mit der gröfsten Strenge ist auf gute und saubere Schrift und auf vollkommene Ordnung des Heftes zu halten. Es ist recht eigentlich die Aufgabe der Sexta den Schüler an die pünctliche Erfüllung solcher äufseren Forderungen der Schule zu gewöhnen. Die einzige Aufgabe des Schülers bei diesen Extemporalien, von denen jede Woche eins anzufertigen sein wird, besteht darin, dass er das gehörte und früher gelesene Lateinische vollkommen richtig niederschreibt und ins Deutsche übersetzt. Etwa im zweiten oder dritten Monat, wenn die Mehrzahl der Classe jenen Anforderungen genügt, fügt man zu den lateinischen Sätzen einzelne Formfragen und dann auch einen oder zwei leichte deutsche Sätzchen hinzu, zunächst Retroversionen und kleine Umformungen, denen natürlich mündliche Uebungen dieser Art vorausgegangen sein müssen. Monate lang wird man bei denselben in syntactischer Hinsicht nichts weiter verlangen, als dass der Schüler das Adjectiv — sowohl das attributive als das prädcative — mit seinem Substantivum in Genus, Numerus und Casus in Uebereinstimmung bringt und

dass er das Object in den Accusativ setzt, auch wenn dieser Casus im Deutschen nicht erkennbar ist. („Ich sehe die grünen Felder“ u. dergl.). Ueber die Nothwendigkeit einer derartigen Beschränkung der Anforderungen: IV, 13—43. Damit man bei der Auswahl der Wörter für solche in das Lateinische zu übersetzenden Beispiele nicht auf Primitiva beschränkt ist, kann man am Tage vorher eines der zuletzt durchgegangenen Stücke, natürlich nur ein solches, welches dem Schüler ganz geläufig geworden ist, als dasjenige bezeichnen, aus welchem die Sätze beim Extemporale werden entnommen werden, ein Wink, den die Schüler in der Regel mit Eifer zur Repetition benutzen dürften. Nachdem das Extemporale beendigt und abgegeben ist („Hefte schliefsen!“ — „Hefte auf die Ecke rechts (links)!“), empfiehlt es sich eine kleine Pause von ein oder zwei Minuten eintreten zu lassen („Pause!“), theils um dem Schüler nach der angestrengten Arbeit eine kleine Erholung zu gewähren, theils aber auch damit das natürliche Verlangen der Knaben mit den Nachbarn sich über das Geschriebene zu besprechen didactisch verwerthet wird. Gestattet es die Zeit, so kann man auch sogleich einige der vorgekommenen Sätze mündlich übersetzen lassen, da die Knaben für dieselben in diesem Augenblicke ein besonderes Interesse haben. Ueber Correctur und Rückgabe der Hefte: Lattmann a. a. O. S. 34.

Etwa von der dritten Woche ab ist das Abfragen der zu memorirenden Primitiva stets mit kleinen grammatischen Uebungen zu verbinden. Man fragt nicht blofs mit einfacher Angabe des deutschen Wortes, sondern in den mannigfachsten Variationen unter Hinzufügung eines Adjectivs oder eines Verbums und in den verschiedensten Casus, z. B. St. 10, nachdem gefragt worden ist, „der liebliche Apfelbaum —?“ auch „die lieblichen Apfelbäume —?“ — „Die Apfelbäume sind lieblich —?“ „Die Apfelbäume des Gartens sind lieblich —?“ St. 18: „Die Spiele —?“ „Die Spiele sind mannigfaltig —?“ „Die mannigfaltigen Spiele ergötzen die Mädchen —?“ (nachdem vorher „sie ergötzen“ in den Vordergrund des Bewusstseins gerückt ist: IV, 25). — St. 37: „Die Löwen sind röthlich —?“ „Der Wanderer (wird angegeben: *viator*) sieht röthliche Löwen —?“ „In den Sandwüsten sind röthliche Löwen —?“ u. s. w. (Zusammenstellung der Principien: IV, 46 u. 47).

Ueber das Abfragen der Verbalformen vergl. meine „Erläuterungen zu dem Paradigma der ersten lat. Conjugation.“ Carlsruhe 1875.

Zum Schlusse sei hier das Ziel angegeben, welches nach den Intentionen dieses Planes in Sexta zu erreichen sein würde. Um nach Quinta versetzt zu werden, muss der Schüler im Stande sein:

1) aus den gelesenen Stücken 1—112 des Lesebuches jeden, nicht besonders schwierigen Satz, der ihm gedruckt vorliegt, mit sicherem grammatischen Verständniss zu übersetzen und zu verdeutschen, nachdem ihm vom Lehrer die Derivata, deren Bedeutung ihm nicht erinnerlich sein sollte, deutsch angegeben worden sind. (Erst am Schlusse des Quinta-Cursus, in welchem ein grofser Theil der Derivata dem Schüler durch wiederholte Begegnung bei der Lectüre und durch zahlreiche Repetitionen in der Wort-

kunde bekannter geworden ist, fällt bei der Versetzungs-Prüfung diese Einhülfe des Lehrers fort oder wird wenigstens auf ein sehr geringes Mafs beschränkt);

2) einige ihm vorgesprochene, leichtere lateinische Sätze aus denselben Stücken 1—112 nach Art der oben geschilderten Schreibübungen correct niederzuschreiben, richtig zu übersetzen und angemessen zu verdeutschen;

3) einige deutsche Sätzchen mit den elementarsten syntactischen Verhältnissen nach Mafsgabe der IV, 46 u. 47 aufgestellten Principien mündlich und schriftlich in das Lateinische zu übersetzen;

4) etwa zwanzig bis dreifsig Formfragen aus den verschiedensten Gebieten des im Anschluss an St. 1—112 des Lesebuches durchgenommenen Theiles der Formenlehre, schlagfertig und fehlerfrei zu beantworten (in den Fragen wird dabei bald das Deutsche, bald das Lateinische, bald der grammatische Terminus in buntem Wechsel angegeben);

5) jedes Primitivum aus den Stücken 1—112 der Wortkunde, sobald ihm das Deutsche gesagt wird, lateinisch mit seiner grammatischen Bezeichnung anzugeben oder bei umgekehrter Fragstellung in's Deutsche zu übersetzen.

Die besonderen Bemerkungen über das Pensum der Quinta werden nach Erscheinen des für diese Classe bestimmten Lesebuches, dessen Bearbeitung bereits in Angriff genommen ist, an geeigneter Stelle gegeben werden.



Druck von W. Pormetter in Berlin, Neue Grünstrasse 30.

Zur Reform

des

lateinischen Unterrichts

auf Gymnasien und Realschulen.

Von

Hermann Perthes.

Fünfter Artikel.

BERLIN.

Weidmannsche Buchhandlung.

1876.

Erläuterungen

zu meiner

lateinischen Formenlehre.

Von

Hermann Perthes.

BERLIN.
Weidmannsche Buchhandlung.
1876.

INHALT.





In dem dritten Hefte dieser Aufsätze war der Nachweis versucht worden, dass nicht von der Erlernung der Vocabeln und des Paradigmas zur Anschauung derselben im Satze, sondern umgekehrt von der Anschauung der Wörter und der grammatischen Formen im Satze zur Erlernung der Vocabeln und des Paradigmas überzugehen sei. Wenn dementsprechend dort ferner die eigentlich dominirende Stellung in dem lateinischen Elementarunterrichte dem Lesebuche zugewiesen und die Einrichtung desselben zum Gegenstande der weiteren Erörterungen gemacht wurde, so sollte damit selbstverständlich die Bedeutung des eigentlichen grammatischen Unterrichtes auch für die unteren Classen in keiner Weise zurückgesetzt werden. Mag die Erlernung der Anschauung vorangehen oder ihr nachfolgen, immer bleibt sie ein integrirender Bestandtheil der sprachlichen Unterweisung, welcher der sorgfältigsten Erwägungen werth ist. Wie daher jener Aufsatz meinem lateinischen Lesebuche zur Seite ging, so soll der vorliegende der von mir ausgearbeiteten „Lateinischen Formenlehre zum wörtlichen Auswendiglernen" zur Erläuterung dienen. Während aber das dritte Heft mit dem besonderen Titel „Zur lateinischen Formenlehre, sprachwissenschaftliche Forschungen und didactische Vorschläge, erste Hälfte," mehrere sprachliche Probleme in eingehenderen Untersuchungen behandelte, erschien es hier aus äufseren Gründen zweckmäfsiger vorzugsweise die practische Bestimmung der Arbeit zu berücksichtigen und die etwa wünschenswerthen ausführlichen linguistischen Erörterungen einer späteren Abhandlung vorzubehalten. Als Fortsetzung jener ersten Hälfte

würden daher diese Erläuterungen zu meiner Formenlehre die Bezeichnung „Der zweiten Hälfte erste Abtheilung" zu führen haben.

I.
Rechtfertigung der didactischen Principien.

Der Haupt-Gesichtspunkt, welcher den Verfasser bei der Ausarbeitung seiner lateinischen Formenlehre leitete, ist als solcher schon auf dem Titel hervorgehoben: die Bestimmung des Buches „zum wörtlichen Auswendiglernen". Die Begründung und nähere Darlegung des demgemäfs eingeschlagenen Verfahrens wird auch den vornehmlichsten Gegenstand dieser principiellen Erörterungen bilden müssen.

Zunächst gilt es, über die damit grundsätzlich ausgesprochene Forderung selbst sich zu verständigen. Es fehlt nicht an solchen, welche aus Abneigung gegen alles Mechanische im Sprachunterrichte nur ein Behalten des Inhaltes der Regeln den Schülern zugemuthet wissen wollen und ein Einprägen der äufseren Fassung derselben für überflüssig, ja gradezu für schädlich erklären. „Der Schüler muss wissen", so sagt etwa der Vertreter dieser Ansicht, „dass z. B. beim *Ablativus absolutus* das Subject des deutschen Nebensatzes in den Ablativ gesetzt wird; ob er mir aber die Regel mit denselben Worten, wie die Grammatik oder mit andern sagt, ist mir gleichgültig; ja es ist mir sogar lieber, wenn er sich nicht sclavisch an das Buch bindet, sondern durch ein selbständiges Aussprechen mir beweist, dass er den Gedanken erfasst habe." Einem derartigen pädagogischen Standpunkte liegt ohne Zweifel etwas Berechtigtes zu Grunde; er ist nicht zu verwechseln mit der Uebertreibung Ratich's oder Rousseau's, welche dem Auswendiglernen überhaupt den Krieg erklärten. Sehr richtig unterscheidet vielmehr Strebel in seinem Artikel „Memoriren" (Schmid's Encyklopädie IV S. 679 fg.) nicht nur das absichtslose Aufnehmen von Eindrücken einerseits und das absichtliche Einprägen eines Lernstoffs andererseits, sondern auch innerhalb des letzteren eine abhängige und eine freie Art des Memorirens. Man kann das an eine äufsere Form gebundene Auswendiglernen verwerfen und doch zugleich von dem Fehler

im Unterrichte alles der unbewussten Aneignung überlassen zu wollen sich frei halten. Allein so richtig es ist, sobald die Urtheilskraft erwacht und die Beherrschung der Muttersprache einigermafsen entwickelt ist, die Forderung eines wörtlichen Memorirens zurücktreten zu lassen, so schädlich ist es, wenn man mit einem solchen didactischen Verfahren bei einem zu frühen Alter beginnt. Der Knabe, welcher noch nicht im Stande ist für einen ihm vorschwebenden Gedanken aus eigener Kraft die richtige Form zu finden, muss offenbar Inhalt und Form zugleich sich einprägen, weil er ohne die Form auch den Inhalt nicht zu seinem Besitz machen könnte. Mag man nun auch in der Syntax, deren Regeln auf den mittleren Classen gelernt zu werden pflegen, vielleicht den Grundsatz wörtlicher Einprägung auf eine kleine Auswahl derselben beschränken, so kann es doch keinem Zweifel unterliegen, dass in der den unteren Classen zugewiesenen Formenlehre ein nicht unbedeutender Theil des Pensums wörtlich memorirt werden muss. Bei den Paradigmen zunächst wird dies Niemand bestreiten; ebenso wenig wird Jemand behaupten wollen, es gewähre dem Schüler eine Erleichterung, wenn man ihm bei einer zu memorirenden Reihe von grammatisch wichtigen Wörtern gestatten wollte, dieselben in beliebiger Folge aufzusagen, etwa das eine Mal *pauper*, *deses*, *pubes* u. s. w., das andere Mal *pauper*, *pubes*, *deses*. Denn da nach bekanntem psychologischen Gesetze Vorstellungen, welche wiederholt in derselben Reihenfolge auftauchen, sich mit einander associiren, so dass bei der Wiedererinnerung die erste die zweite und diese wiederum die dritte hervorruft, so würde man dem Schüler ein sehr wesentliches mnemonisches Hülfsmittel entziehen, wenn man den Process der Association nicht zur Wirksamkeit kommen liefse, ein Fehler, der in der Praxis wohl nur von unerfahrenen Lehrern begangen wird. Aber nicht blofs bei solchen Reihen innerlich unverbundener Einzelheiten hat dies Gesetz seine Geltung. Auch der Satz, der einen Gedanken zum Ausdruck bringt, besteht ja aus einzelnen Wörtern, die, wenn häufig in derselben Reihenfolge wiederholt, eine Verbindung eingehen, so dass auch hier jene Reproductionsfähigkeit vorhanden ist. Wo der Gedanke klar vor der Seele steht, ruft er freilich schon durch eigene Kraft seinen mit ihm in der Erinnerung verknüpften sprachlichen Ausdruck, den Satz, in's Bewusstsein, und

ein jeder Unterricht muss natürlich als Ziel diese Art der Herrschaft über den Wissensstoff festhalten. Wird man aber das Gängelband niemals bei einem Kinde benutzen wollen, weil es zuletzt auf eigenen Füfsen stehen soll? Wo der Gedanke noch nicht so kräftig ist, dass er selbst für sich allein die Form zu reproduciren vermag, wird man die in der Association der Worte sich darbietende Hülfe doch gewiss nicht von der Hand weisen. Denn der Schüler, der auf seine Bemerkung: „ich weifs nicht, wie es anfängt", vom Lehrer durch die Anfangsworte unterstützt eine Regel herzusagen im Stande ist, steht dem geistigen Besitze derselben doch näher, als derjenige, der selbst nach einer solchen Einhülfe die Antwort schuldig bleibt. Er hat freilich noch ein äufseres, an der Schale haftendes Wissen, aber doch ein solches, aus welchem ein inneres hervorgehen kann; jener andere aber hat weder Kern noch Schale. Wer einen Satz seinen Worten nach, wenn auch im ersten Augenblicke ohne volles Bewusstsein seines Inhaltes, auszusprechen vermag, hat an diesen Worten eine Handhabe, mittelst deren er auch den früher einmal in seinem Geiste mit diesen Worten verknüpften Sinn sich in's Gedächtniss zurückrufen kann; der Knabe aber, der eine Regel nicht äufserlich zu reproduciren im Stande ist, würde nur dann den Gedanken derselben wieder finden können, wenn er im Denken bereits so geübt wäre, dass die Gedanken unter einander auch ohne das Medium der Worte sich reproducirten. Dem Kindesalter aber liegt eine so abstracte Thätigkeit völlig ferne. Wie das Kind überhaupt auf das Concrete und Anschauliche hingewiesen ist, so bedarf es auch, weit mehr noch als der gereifte Mann, der äufseren Form der Gedanken, um mit dieser Form zugleich die Gedanken zu besitzen. Im lateinischen Elementarunterrichte ist daher ein wörtliches Memoriren einer gewissen Anzahl von Paradigmen, Wörterreihen und Regeln nahezu unerlässlich, wenn der Schüler das nöthige Wissen im Lateinischen sich mit Sicherheit aneignen soll.

Das Princip, dass überhaupt im lateinischen Elementarunterricht ein wörtliches Auswendiglernen Statt finden müsse, kann so nicht wohl einem Zweifel unterliegen und wird wohl auch

schwerlich von irgend einem verständigen Schulmanne angefochten. Ueber die Durchführung desselben aber gehen die Ansichten noch weit auseinander.

Zunächst fragt sich: Soll die Grammatik, die dem lateinischen Elementarunterricht zu Grunde gelegt wird, nur dasjenige enthalten, was der Schüler zu memoriren hat, oder auch die neben dem eigentlichen Memorirstoff noch für diese oder eine folgende Stufe des Unterrichts erforderlichen Belehrungen?

Unverkennbar gewährt es einige Vortheile, wenn der Schüler von der Sexta bis zur Prima ein und dieselbe Grammatik benutzt, so dass er während dieser langen Schulzeit mit dem Buche völlig vertraut werden kann. Es ist nützlich, wenn er an derselben Stelle seiner Grammatik, wo er in den untern Classen das Regelmäfsige und die Hauptsachen kennen gelernt hat, auf einer höheren Stufe Aufklärung über die in der Lectüre ihm aufstofsenden Abweichungen findet. Mit Rücksicht hierauf sind in neuerer Zeit mehrere, ursprünglich nur für die unteren und mittleren Classen bestimmte Grammatiken in der Weise umgearbeitet worden, dass sie auch für die oberen Classen ausreichen, und nach der weiten Verbreitung der Ellendt-Seyffert'schen Grammatik zu schliefsen scheint man gegenwärtig dem Grundsatze, den Schüler während der neun Jahrescurse des Gymnasiums dieselbe lateinische Grammatik benutzen zu lassen, ziemlich allgemein vor dem anderen Verfahren den Vorzug zu geben. So grofs indessen die hiermit verknüpften Vortheile auch sein mögen, so werden sie doch wegen der Nothwendigkeit einen nicht geringen Theil der Formenlehre neun- bis zwölfjährigen Knaben gedächtnissmäfsig einzuprägen meines Erachtens von den Nachtheilen bei Weitem überwogen. Man vergegegenwärtige sich dieselben an folgendem Beispiele.

In der Regel über den Accusativus auf *im* heifst es bei Ellendt-Seyffert § 47: „Seltner *im* als *em* haben *clavis* der Schlüssel, *messis* die Ernte, *navis* das Schiff, *restis* das Seil, *sementis* die Saat.“ Dass der Schüler diese Wörter überhaupt in einer Schulgrammatik findet, ist gewiss nicht zu tadeln, denn irgendwo muss er offenbar über den sprachlichen Thatbestand, soweit er ihm in der Schullectüre entgegentritt, sich orientiren können. Darüber aber wird man einig sein, dass ein Bedürfniss

diese Wörter memoriren zu lassen nicht vorliegt. Denn während es bei den Wörtern, die immer *im* statt *em* haben, sehr zweckmäfsig ist sie der Reihe nach einzuprägen, weil dadurch das sichere Behalten der einzelnen erleichtert wird und im Falle einer Unsicherheit das Aufsagen der Reihe sofort die nöthige Gewissheit verschafft, würde es nur eine Zeitverschwendung sein, wenn man den Schüler dergestalt mit seiner Grammatik vertraut machen wollte, dass er auf die Frage, „welche Wörter haben seltener *im* als *em*?“ mit einer Aufzählung jener fünf Wörter antworten könnte. In den Scriptis soll er in keinem derselben die Form auf *im* anwenden, in der Lectüre aber würde er in den ganz vereinzelten Fällen, wo eines dieser Wörter mit dem Accusativ auf *im* vorkommt, die Form selbst dann verstehen, wenn ihm nie jene Bemerkung gemacht worden wäre: wozu also sollte er diesen Theil der Regel auswendig lernen? Natürlich lässt jeder verständige Lehrer, so wird man vielleicht einwenden, jene fünf Wörter mit der zugehörigen Bemerkung beim Memoriren überschlagen, und, damit in der folgenden Classe bei der Repetition ein übereinstimmendes Verfahren Statt findet, wird in Fach-Conferenzen genau festgestellt, welche Paragraphen und welche Theile derselben in den einzelnen Classen zu memoriren sind. Angenommen einmal, dass in der Praxis dieser Grundsatz überall mit Consequenz durchgeführt wird*), dass also auch jeder neu

---

*) Vgl. Bonitz im Anhang zu Curtius' Erläuterungen S. 193: „Der Lehrer ist [bei einer Elementargrammatik] nicht nur der keineswegs leichten Mühe überhoben, aus dem reicheren Materiale einer für das ganze Gymnasium ausreichenden Grammatik dasjenige auszuwählen, was für den Anfang angemessen ist, sondern, was noch höher angeschlagen werden muss, wenn etwa der Unterricht der beiden unteren, mit der Formenlehre beschäftigten Classen gleichzeitig von verschiedenen Lehrern ertheilt wird, oder nach einander in verschiedene Hände gelangt, so weifs der Lehrer der zweiten Classe mit voller Sicherheit, was er von den aus der ersten Classe übergetretenen als gewusst vorauszusetzen, was er von ihnen zu fordern hat, und die für den sicheren Fortschritt des Unterrichts so gefährliche Entschuldigung, dass dies oder jenes bisher im Unterrichte noch nicht vorgekommen, noch nicht gelernt sei, kann gar nicht vorgebracht werden. Wer den letzterwähnten Punct in seiner vollen Bedeutung würdigt und aus Erfahrung weifs, wie schwer es ist, über die Abgrenzung des Lehrstoffes im einzelnsten unter zwei auf



eintretende Lehrer sich in seinem Exemplare die auszuscheidenden Regeln und Regeltheile genau bezeichnet: ist es didactisch richtig, wenn etwas wörtlich auswendig gelernt werden soll, in der Mitte einen durch den Druck in keiner Weise ausgezeichneten Satz fortzulassen? Und wenn man in dem vorliegenden Falle, da das zu Ueberschlagende einfach mit Bleistiftstrichen eingeklammert oder gestrichen werden kann, die für den Knaben bei der Memorirarbeit eintretende Störung vielleicht für unbedeutend erachtet: welches Verfahren will man, nachdem einmal Einzelnes aus der Grammatik fortgelassen, gleich bei der folgenden Regel beobachten? Diese lautet: „Im Ablativ. Sing. haben *i* statt *e* a) die Wörter, welche im Accusativ *im* haben. Diejenigen, welche im Acc. *im* und *em* annehmen, haben im Abl. *i* und *e*, z. B. *navi* und *nave*; aufserdem merke *igne* (Feuer) und *igni* (nur *ferro ignique; aqua et igni interdicere*), *imbre* (Platzregen) und *imbri*. *Restis* hat im Abl. nur *reste*.“ Der letzte Satz wird natürlich wieder einfach zu streichen sein; auch den ganzen vorhergehenden Satz aber fortzulassen wird vielleicht mancher Lehrer wegen des nicht unwichtigen *ferro ignique* und *aqua et igni interdicere* Bedenken tragen und in Folge dessen die Regel etwa so fassen: „Im Ablativ Sing. haben *i* statt *e* a) die Wörter, welche im Accusativ *im* haben. Aufserdem merke *ferro ignique* und *aqua et igni interdicere*.“ Dann hat also der Schüler entweder an drei verschiedenen Stellen jener sechs Zeilen seiner Grammatik einzelne Wörter oder Sätze zu tilgen oder aber die ihm mitgetheilte Fassung der Regel als eine vollständig neue sich zu merken. Da ein- oder mehrmaliges Vorsagen einer solchen Regel für die Mehrzahl der Köpfe nicht ausreicht, wird dann zum Auskunftsmittel der Dictate und Regelhefte gegriffen. Was es nun, um von dem Zeitverluste des Dictirens zu schweigen, mit dem Institute der Regelhefte bei zehn- und elfjährigen Knaben auf sich hat, darüber wird ein nur einigermafsen practisch erfahrener Lehrer eine Aus-

---

einander folgenden Classen volle Einigung zu erreichen und das Ergebniss derselben constant zur Ausführung zu bringen, der wird hiernach den didaktischen Werth einer Elementargrammatik, die nicht für den ganzen Gymnasialunterricht ausreicht, nicht zu gering anschlagen.“



einandersetzung kaum erwarten. Gesetzt auch, es würde das Dictirte stets vollständig correct niedergeschrieben, so müsste man doch immer auf jede Unterstützung des Gedächtnisses durch eine übersichtliche Anordnung, Verschiedenheit der Schrift und sonstige typographische Hülfsmittel verzichten; und von welchem Procentsatz der Schüler darf man wohl bei der Repetition in der folgenden Classe, wo neu eingetretene Schüler und die Generationen verschiedener Curse bunt durch einander sitzen — das unstatthafte Verlieren ganz aufser Rechnung gelassen — noch den Besitz jener Regelhefte voraussetzen? Weit zweckmäfsiger hat man daher in vielen Grammatiken die Einrichtung getroffen, durch Vertheilung in Text und Anmerkung das für Anfänger und das für Vorgerücktere Bestimmte scharf zu sondern; allein so lange Belehrungen, wie die oben erwähnte, welche kein verständiger Lehrer zum Memorirpensum zählen wird, innerhalb des grofs gedruckten Textes stehen, wird die durch eine solche Gliederung gewährte Hülfe für den Elementarunterricht von geringer Bedeutung sein. Dazu kommt, dass für Sextaner und Quintaner auch die zwischen das zu Memorirende eingeschobenen Anmerkungen etwas Zerstreuendes haben. Mit practischem Blicke hat dies v. Gruber erkannt und demgemäfs seine lateinische Formenlehre in der Weise eingerichtet, dass alles nicht zum Pensum der unteren Classen Gehörige auf jeder Seite in einer besonderen, durch einen Strich scharf geschiedenen Rubrik zusammengestellt ist. Dies Verfahren hat unstreitig sehr bedeutende didactische Vorzüge, da nicht nur den Schülern der unteren Classen das Memoriren, sondern zugleich auch den der mittleren und oberen das Nachschlagen sehr erheblich erleichtert wird. Dennoch habe ich nach reiflicher Erwägung mich aus folgenden Gründen für eine völlige Ausscheidung des nicht zu Memorirenden entschieden. Zunächst wird selbst bei einer solchen Anordnung die erwähnte Störung nicht völlig vermieden. Man vergesse nicht, dass man es bei diesem Unterrichte noch mit Kindern zu thun hat, bei denen die Abfolge der Gedanken ja noch weit mehr als bei Erwachsenen durch Sinneswahrnehmungen bestimmt wird. Je einfacher also der Eindruck ist, den die aufgeschlagenen Seiten des Buches in der Seele des Kindes hervorrufen, je weniger die Aufmerksamkeit auf dasjenige, was dem Gedächtnisse eingeprägt werden soll, durch

Nebenbemerkungen, die erst für spätere Zeiten bestimmt sind, abgezogen wird, um so leichter wird es dem Kinde werden die zum Memoriren erforderliche Sammlung des Geistes zu gewinnen. Noch wichtiger aber ist zweitens, dass grade die Unregelmäfsigkeiten, deren Mittheilung ja den gröfsten Theil der Anmerkungen ausmacht, nach einem bekannten psychologischen Gesetze die Einprägung des Regelmäfsigen besonders erschweren: Der Knabe, der z. B. lernen soll den *gen. plur.* der Participia Präsentis auf *ium* zu bilden, wird durch die bei Gruber § 12, Anm. 6 unter dem Text mitgetheilten dichterischen Formen *fugientum*, *dolentum* irre geleitet werden, weil natürlich grade das Ungewohnte einen besonderen Eindruck macht. Vgl. meine Vorrede zur Wortkunde III. p. XI. Anm. und Zur Reform u. s. w. III. S. 58 fg. Es ist ferner nicht zu unterschätzen, dass es dem Knaben eine gröfsere Freude gewährt, das was in seinem Buche steht vollständig zu seinem geistigen Besitze gemacht zu haben, als wenn er den nicht memorirten Theilen mehr oder weniger mit dem Gefühle einer noch nicht völlig überwundenen Arbeit gegenübersteht. Und dies gilt sowohl von jedem einzelnen Abschnitte als von dem Buche im Ganzen genommen. Vortrefflich sagt Döderlein in den Erläuterungen zu seinem Vocabularium (Erlangen 1852) S. 7: „Ein Schulbuch sei nicht blos gut, es sei auch möglichst kurz und appetitlich. Für die Hälfte der Knaben wird immer das eigentliche Lernen nichts als ein nothwendiges Uebel sein. Kann und darf ihnen nun in der Hauptsache nichts erspart werden, so fordert andererseits die Klugheit, ihren natürlichen Neigungen auf erlaubte Weise schön zu thun, oder wenigstens alles Abschreckende möglichst fern zu halten. Eine lateinische Grammatik von 500 Seiten nimmt der Knabe gleich von vorn herein mit Schrecken zur Hand, gebraucht sie mit Widerwillen und Verzweiflung, oder mit der stillen Resignation sie je bewältigen zu können; bei einem Büchlein von 6 Bogen sieht er ein Ende vor sich und mit ihm die Möglichkeit der Bewältigung, und fühlt sich nicht von vorn herein entmuthigt.*) Ist es aber auch der Form nach appetit-

*) Von diesem Gesichtspunkte aus gestehe ich, wie ich wiederholt bemerke, dem Einwande, dass der vierte Cursus meiner Wortkunde zu umfangreich sei, eine gewisse Berechtigung zu; nur wolle man dabei nicht ver-



lich, so kann sich der aufgeweckte Knabe sogar davon angezogen fühlen. Dazu hilft aber nicht blofs anständiges Papier und guter Druck, sondern auch manche innere Einrichtung; lieber Verschwendung des Raumes als Geiz, und vor allem Uebersichtlichkeit des Stoffs!“ Der durch Weglassung des Nebensächlichen ermöglichte geringe Umfang des Buches gestattet aber endlich noch ein sehr wichtiges Hülfsmittel weit mehr zur Wirksamkeit zu bringen', als wenn die Anmerkungen zugleich mit dem Memorirstoffe in das Buch aufgenommen werden: je geringer die Seitenzahl, desto intensiver wird die *memoria localis* zur Geltung kommen. Von einem Memorirpensum, das auf 56 Seiten zusammengedrängt ist, prägt sich natürlich der Ort, wo ein jeder Theil desselben in dem Buche steht, dem Gedächtnisse leichter ein als von einem über 100 oder 150 Seiten sich hinziehenden gleichen Quantum. Es wird daher, wenn der Inhalt des kleinen Buches im Laufe von zwei oder drei Jahren vollständig memorirt und durch immer wiederkehrende Repetitionen im Gedächtnisse befestigt wird, sich ganz von selbst bei den Knaben eine solche Vertrautheit mit demselben entwickeln, dass sie zuletzt im Stande sein würden das Ganze gleichsam im Geiste Seite für Seite abzulesen. Grade in diesem Alter aber gewährt ein solcher äufserer Besitz des Stoffes der geistigen Beherrschung desselben eine aufserordentlich wirksame Stütze. Dass aufserdem der auf solchem Wege ermöglichte geringe Umfang der Formenlehre zehn- bis zwölfjährigen Knaben die auch für diese Altersstufe schon sehr

---

gessen, dass auf der anderen Seite das Princip möglichster Anschaulichkeit einen nicht minder grofsen pädagogischen Vortheil gewährt. Wenn ich in dem Conflicte dieser beiden Principien bei der Ausarbeitung der „lateinisch-deutschen vergleichenden Wortkunde“ dem letzteren den Vorzug gab, so geschah dies in der Voraussetzung, dass es dem Lehrer in der Tertia nicht schwer fallen könne das für seine Classe Geeignete auszuwählen und das Uebrige der auf dem Titel angegebenen Bestimmung des Buches entsprechend der Kenntnissnahme beim Handgebrauche in den oberen Classen vorzubehalten. Der Nachweis, dass ich dabei das Durchschnittsmafs des Lehrgeschickes zu hoch geschätzt hätte, oder dass die Kürze unter allen Umständen und auf jedem Gebiete werthvoller sei, als die Anschaulichkeit, ist bis jetzt noch nicht geführt worden und wird überhaupt schwerlich anders als durch die Erfahrung geführt werden können. Im Uebrigen verweise ich auf meine Ausführungen in der Anm. Z. R. IV. S. 114—116.



wichtige Erkenntniss des Systemes derselben in hohem Maſse erleichtert, bedarf keiner Erinnerung.

In dieser Richtung verwerthet wird also die *memoria localis* einen bedeutenderen didactischen Gewinn abwerfen, als bei der Forderung, dass der Schüler von der Sexta bis zur Prima ein und dieselbe Grammatik in Händen hat. Schon der äuſsere Umstand, dass in der Praxis bei einem so langjährigen Gebrauche und besonders bei der starken Abnutzung der Schulbücher grade in den unteren Classen thatsächlich doch nicht wenige Exemplare im Laufe der Schulzeit einmal durch andere ersetzt werden oder ersetzt werden müssten, ist nicht gering anzuschlagen. Auſserdem hat in Bezug auf die lateinische Formenlehre der mit Recht geltend gemachte Grundsatz, dass der Schüler in seiner Grammatik nicht bloſs dem Inhalte nach sondern auch äuſserlich einheimisch sein müsse, um sich rasch über einen ihm grade zweifelhaften Punkt Auskunft verschaffen zu können, bei Weitem nicht die Bedeutung, wie einerseits bei der griechischen Formenlehre und andererseits im Lateinischen bei der Syntax. Im Griechischen, wo auſserdem wegen des um zwei oder drei Jahre kürzeren Cursus der eben erwähnte Uebelstand nicht in Betracht kommt, gibt es bei der Mannigfaltigkeit der auch dem Schüler entgegentretenden dialectischen Verschiedenheiten eine sehr groſse Anzahl von Formen, die nicht zu memoriren sind aber doch in der Schulgrammatik stehen müssen, damit der Schüler sich jederzeit darüber orientiren kann. Hier ist es also, wie Bonitz a. a. O. S. 194 mit Recht hervorhebt, von der gröſsten Wichtigkeit, dass der Schüler in den höheren Classen dieselbe Grammatik benutzt, welche er „schon zu der Zeit gebrauchte, als er beim Erlernen der Elemente am meisten an die Grammatik angewiesen war.“ Ganz anders im Lateinischen. Hier findet sich kein einziges Capitel der Formenlehre, das in Bezug auf die Fülle der nicht im Elementarunterrichte auswendig zu lernenden und doch später in der Lectüre begegnenden Nebenformen auch nur entfernt z. B. mit dem von *εἶναι* handelnden Paragraphen verglichen werden könnte. Ein ähnlicher Abstand ergibt sich auf der anderen Seite, wenn man innerhalb der lateinischen Grammatik die Formenlehre mit der Syntax vergleicht. Zur Erweiterung und Vertiefung der in den mittleren Classen gewonnenen syntactischen Kenntnisse,

welche sich natürlich nur auf das Normale und das Hauptsächlichste erstrecken können, muss der Schüler in den oberen Classen, wo ihm sehr häufig bei der Lectüre des Livius, Sallust, Tacitus oder der Dichter Abweichungen von dem für ihn mafsgebenden ciceronianischen Sprachgebrauch begegnen, und bei den Uebersetzungen in das Lateinische sowie bei der Lectüre Cicero's selbst, wo Detail-Bestimmungen zu den früher gelernten Regeln in Frage kommen, fortwährend seine Grammatik zu Rathe ziehen. Je weniger er dabei das Register benutzen muss, desto fruchtbringender ist für ihn schon die äufsere Thätigkeit des Nachschlagens, und je mehr er überall auf bekannte Gegenden stöfst, desto rascher kann er in jedem einzelnen Falle die betreffende Einzelheit in den richtigen Zusammenhang bringen und in Folge dessen auch im Ganzen mit geringerem Zeitaufwande für sein grammatisches Wissen die nöthige Abrundung gewinnen. In Bezug auf die Formenlehre aber wird schwerlich Jemand den Schüler loben, der beim Uebersetzen in das Lateinische oft zur Grammatik greift — denn das, was er hierzu nöthig hat, soll er bis zur Unverlierbarkeit in den unteren Classen sich angeeignet haben; — und was die Lectüre betrifft, so kann er über ein ihm etwa aufstofsendes *navim* statt *navem* oder *surrexe* statt *surrexisse* und ähnliche vereinzelte Erscheinungen, wenn er überhaupt zum Nachschlagen sich veranlasst sieht, unter Beachtung der ihm schon in dem Elementar-Cursus bekannt gewordenen sehr einfachen systematischen Gliederung der Formenlehre und im Nothfalle auch mit Hülfe des Registers ohne Schwierigkeit die gewünschte Belehrung finden. Das Wichtigste und unbedingt Nothwendige hinsichtlich der Formenlehre bleibt immer, dass die Hauptsachen mit völliger Sicherheit gewusst werden, und zur Erreichung dieser Aufgabe ist, wie oben dargelegt, die Benutzung einer auch das Nebensächliche enthalten den Grammatik eine erhebliche Erschwerung. Dass man dieser, wie mir scheint, unleugbaren Thatsache im lateinischen Elementarunterrichte nicht in weiteren Kreisen, als es bisher geschehen, Rechnung getragen, dürfte unter Anderem auch darin seinen Grund haben, dass man jenes für den gesammten griechischen Unterricht und beim Lateinischen hinsichtlich der Syntax durchaus richtige Princip, nur Eine Grammatik benutzen zu lassen,

vielfach ohne die nöthige Unterscheidung als ein allgemein gültiges ansah.

Nach dem bisher Gesagten wird zweierlei als erwiesen angenommen werden dürfen: Erstens, dass einzelne Theile der Formenlehre, mögen es viele oder wenige sein, wörtlich auswendig gelernt werden müssen, und zweitens, dass dem Schüler diese Arbeit erleichtert wird, wenn das den Memorirstoff darbietende Buch ausschliefslich diesen zum Inhalte hat. Hieraus ergibt sich von selbst die weitere Frage nach der zweckmäfsigsten Quantität und Qualität der in ein solches Memorirbuch aufzunehmenden grammatischen Lehren.

Je geringer der Umfang des Memorirpensums ist, desto leichter und sicherer wird natürlich die Forderung einer unbedingt festen Einprägung desselben durchgeführt werden können. Dem heutigen Zwecke des lateinischen Unterrichts entsprechend wird daher der Grundsatz gerechtfertigt sein: Nur diejenigen Formen und Regeln sind in die zum wörtlichen Auswendiglernen bestimmte lateinische Formenlehre aufzunehmen, deren gedächtnissmäfsigen Besitz der Schüler zum Verständniss der Lectüre und zum eigenen Gebrauche der Sprache bedarf. Demgemäfs sind zunächst alle Nebenformen, die der Schüler in den Scriptis theils nicht nöthig hat anzuwenden theils sogar vermeiden soll, und deren Bedeutung er, wo sie ihm in den Schriftstellern begegnen, leicht ermitteln kann, von dem Memorirpensum auszuschliefsen. In nicht wenigen Fällen gewährt eine solche Beschränkung einerseits beim Memoriren und Hersagen der Formen nicht nur eine bedeutende Zeitersparniss, sondern zugleich auch eine Befestigung der Kenntniss des Nothwendigen. Wenn z. B. bei den Zahlwörtern der Schüler gelernt hat: „Bei Zusammensetzungen von 20 bis 100 stelle die kleinere Zahl mit *et* voran, bei denen über 100 ohne *et* nach", und dabei durch mündliche Belehrung erfahren hat, dass auch andere Verbindungsweisen vorkommen, dass er aber sich an diese gebräuchlichste zu halten habe, so ist er weit mehr vor Verwechselungen und Unrichtigkeiten geschützt als z. B. bei der umständlicheren und nicht

einmal ganz richtigen Seyffertschen Regel, dass von 20—100 die kleinere Zahl mit *et* vorn, oder ohne *et* hinten stehe, von 100 ab aber immer die gröfsere Zahl sowohl mit als ohne *et* vorn. (Bei dieser Fassung muss noch mehreres hinzugefügt werden, denn bei den gröfseren Zahlen wird *et* immer nur einmal gesetzt, also nicht *mille et ducenti et viginti*, was nach jener Regel zulässig wäre; andererseits ist auch *viginti unus homines* und *viginti unum* oder *una milia* ungebräuchlich.) Wird ferner bei dem Perfect des Verbums *parco* die ungebräuchliche Nebenform *parsi* weggelassen, so wird diese dem Schüler in den Extemporalien weniger leicht in die Feder kommen, ohne dass er einem in der Lectüre ihm begegnenden *parsi* gegenüber, da er analoge Perfectbildungen und aufserdem das Supinum *parsum* kennt und schlimmsten Falles das Lexicon zu Rathe ziehen kann, in Verlegenheit gerathen würde. Ebenso wird er, wenn er zu *lavo* das gekürzte Supinum *lautum* gelernt hat, sowohl die vollere Form *lavatum* als die das *au* wie bei *plaudo explodo* in *o* verwandelnde Nebenform *lotum* zu entziffern verstehen. Die Weglassung der Nebenform *vulsi* zu dem Perfect *velli* gewährt den Vortheil, dass der Schüler bei den Compositis zu der bei den meisten derselben fehlerhaften Bildung auf *vulsi* nicht verleitet wird, eine Erleichterung, welche man ihm um so weniger vorenthalten sollte, als selbst bei *avello* und *evello*, den beiden einzigen Compositis, wo *-vulsi* vorkommt, die Form *-velli* die gebräuchlichere ist. Selbstverständlich sind alle diese Nebenformen in einer gröfseren, zum Nachschlagen bestimmten Schulgrammatik vollkommen an ihrem Platze; daraus folgt aber keineswegs, dass es didactisch richtig ist, dem Anfänger durch die Vorführung derselben beim Auswendiglernen die sichere Einprägung der Hauptformen zu erschweren und die für wichtigere Dinge verwendbaren Minuten zu entziehen.

Ebenso wie die Nebenformen müssen aber auch alle jene Aufzählungen aus dem Memorirpensum gestrichen werden, die nur in eine den sprachlichen Thatbestand erschöpfend mittheilende systematische Grammatik gehören, einem Schüler aber nicht einmal bekannt, geschweige denn geläufig zu sein brauchen. An der Spitze des Capitels über die dritte Declination z. B. findet sich, so viel ich sehe, in den meisten Schulgrammatiken eine

Bemerkung wie diese: „Die *Substantiva* der dritten Declination endigen im *Nom.* überhaupt auf die Vocale *a, e, i, y, o,* oder auf die Consonanten *c, l, n, r, s, t, x*“ (Siberti-Meiring § 34). Werden derartige Angaben nur gelesen, so ist der Schaden, freilich aber auch der Nutzen, kein grofser; werden sie aber auswendig gelernt — und dass dies nicht selten geschieht, wird man vermuthen dürfen — so kann dies nur als ein zweckloses Plagen des Gedächtnisses erachtet werden. Denn nichts ist ja schwerer zu memoriren als eine Reihe völlig zusammenhangsloser Einzelheiten*). Selbst derjenige, welcher es für nöthig hält, dass der Schüler im Stande ist, sämmtliche Endungen der dritten Declination anzugeben, könnte doch diese Forderung in der Bekanntschaft mit den drei Haupt-Genusregeln erfüllt sehen. Wozu aber, frage ich, überhaupt diese philologische Kenntniss bei einem Gymnasiasten, vollends bei einem Sextaner? Es genügt doch durchaus, wenn der Schüler von den ihm bekannten Wörtern der dritten Declination weifs, dass sie zu derselben gehören, und diese Thatsache weifs er, sobald er, wie mit Recht allgemein verlangt wird, zu dem Nominativ auch den Genitiv sich gemerkt hat.

Eine noch nachtheiligere pädagogische Verirrung liegt in einer anderen Beziehung der herkömmlichen Einrichtung der lateinischen Schulgrammatiken zu Grunde. Von dem an sich ganz richtigen Gedanken ausgehend, dass die Formenbildungen dem Schüler möglichst anschaulich vorgeführt werden müssen, hat man den Paradigmen, ohne sich den Zweck derselben klar zu machen, eine nicht nur überflüssige, sondern geradezu schädliche Aus-

*) Noch heute steht mir lebendig vor der Seele, welche Qual es mir verursachte, wie ich als Quartaner aus der Zumpt'schen Grammatik unter den Regeln über die Quantität der Silben auch den § 17 Wort für Wort auswendig lernen musste: „Dass aber der Vokal der ersten Silbe in *māter, frater, pravus, mano* (fliefse), *dico. duco, miror, nitor, scribo, dono, pono, utor, muto, sumo, cura* und andern Wörtern lang, in *păter, avus, cado, maneo, gravis, rego, tego, bibo, minor, colo, moror, probo, domus, sono, soror* u. a. kurz ist, kann man nur aus dem Gebrauch *(auctoritate)* wissen u. s. w.“ Gegenüber einer hie und da begegnenden optimistischen Anschauung über die gesunde psychologische Grundlage, deren sich in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts die auf dem Gebiete der elementaren Gymnasial-Pädagogik herrschende Praxis allenthalben erfreue, dürfte diese kleine historische Notiz nicht ganz ohne Interesse sein.

dehnung eingeräumt. Das Paradigma soll, wie schon im Namen liegt, etwas zeigen oder veranschaulichen; es soll ein allgemeines Gesetz an einem einzelnen Beispiele zur Darstellung bringen. Es gehört zu dem Begriffe des Paradigmas, dass dies nur an einem einzelnen Beispiele, nicht an mehreren geschieht. Die Sätze z. B., welche einer syntactischen Regel in gröfserer Anzahl beigegeben werden, würde auch dann Niemand Paradigmen nennen, wenn der Sprachgebrauch die Anwendung dieses Wortes auf Sätze gestattete. Es sind nur Beispiele, unter welchen eines als Musterbeispiel gemerkt zu werden pflegt. Nun ist es ohne Zweifel recht nützlich, wenn der Schüler zur Uebung z. B. neben *amo* auch etwa *desidero* nicht bloss mündlich, sondern auch schriftlich vollständig durchconjugirt, und zu diesem Zwecke wird ein Wort, welches wie *desidero* die kleine äufsere Abweichung zeigt, dass der Stamm aus mehreren Silben besteht, geeigneter sein, als ein nur den Buchstaben nach verschiedenes Verbum. Jedermann aber würde es thöricht finden, wenn man um dieser durchaus unwesentlichen Verschiedenheit willen neben *amo* auch *desidero* als Paradigma abdrucken lassen wollte. Und doch sind unsere Schulgrammatiken beinahe ausnahmslos angefüllt mit einer viele Seiten füllenden Menge von Paradigmen, die, sobald man nur genauer zusieht, hinsichtlich der Unwesentlichkeit der Abweichungen hinter einem neben *amo* vorgeführten *desidero* nur um Weniges zurückstehen. Dass *sermo* im Genitiv *sermōnis* hat, *ordo* dagegen *ordinis*, mit anderen Worten, dass von *sermo* der Stamm *sermōn-*, von *ordo* aber *ordin-* lautet, ist eine wichtige Thatsache, die sich einzuprägen der Schüler mit Strenge angehalten werden muss; dass aber bei der Declination der beiden Wörter in allen übrigen Casus der mit dem Stamm des Paradigmas zu vertauschende Stamm bei *sermo* dem Genitiv entsprechend *sermōn-* und bei *ordo ordin-* heifst, ist ebenso selbstverständlich, wie die Thatsache, dass man bei *occasio*, *occasiōn-is* überall *occasion-* einzusetzen hat. Die Manipulation, bei dem mit Unterscheidung von Stamm und Endung an die Tafel geschriebenen oder im Buche gedruckten Paradigma auf den Stamm z. B. *reg-* die Hand zu legen und vor der dann übrig bleibenden Endung z. B. *-em* einen beliebigen andern Stamm, sei es *sermon-* oder *occasion-* oder *ordin-* in Gedanken mit dem durch die Hand verdeckten *reg-* zu vertauschen,

ist eine so eminent einfache, dass, wer diese einem neun- oder zehnjährigen Knaben zuzumuthen Bedenken trägt, consequenter Weise die Forderung, dass der Knabe, der ausgerechnet hat, wie viel 17 und 29 Aepfel zusammen ausmachen, ohne neue Rechnung das Resultat bei 17 und 29 Eiern angibt, für zu schwer erachten muss. Nur die im lateinischen Elementarunterrichte noch immer nicht überwundene Scheu vor einer Behandlungsweise, die in den Geruch einer sprachwissenschaftlichen gerathen könnte, macht es erklärlich, dass, was in andern Disciplinen für unpädagogisch, ja für absurd gehalten werden würde, ohne Missbilligung von Jahrzehnt zu Jahrzehnt und von Auflage zu Auflage beibehalten wird. Um jener vermeintlichen Erleichterung willen gibt z. B. Siberti-Meiring zwanzig, Ellendt-Seyffert neunzehn vollständig durchdeclinirte Beispiele zur dritten Declination, letzterer noch dazu mit einer durchaus sachwidrigen Eintheilung nach den drei Genera. Denn während natürlich die Neutra einerseits und die Masculina und Feminina andererseits in zwei scharf getrennte Kategorieen zu sondern sind, muss es den Schüler geradezu verwirren, wenn zwischen der vollkommen identischen Declination der Masculina und Feminina ein Unterschied gemacht wird. Oder was soll er darüber denken, dass bei den Femininis *natio* und *imago* auf die Masculina *sermo* und *ordo* verwiesen wird, und darüber, dass *rex* unter der Declination der Masculina, *pars* aber unter der der Feminina steht? Wird er bei diesen beiden nicht verleitet werden die Verschiedenheit des Genitivs *partium* und *regum* mit jenem Unterschiede bewusst oder unbewusst in Zusammenhang zu bringen und dann etwa sich wundern, dass ebenso bei den Masculinis *civium*, bei den Femininis *nubium* vorkommt? Es liegt ferner auf der Hand, dass die neutrale Flexion mit den drei gleichen Casus von der der übrigen Wörter minder scharf sich abhebt, wenn sie nicht nur unter der Fülle der für die Endungen vom Nominativ Sing. abgesehen ganz irrelevanten Verschiedenheiten des Stammes sich zu verlieren scheint, sondern auch als eine von drei Declinationsarten hingestellt wird, von welchen die beiden andern scheinbar in demselben Grade sich unter einander wie von jener unterscheiden, bei näherer Betrachtung aber als unterschiedslos sich erweisen. Offenbar wird der Schüler die verschiedenen Flexionsarten innerhalb der dritten

Declination sich weit leichter einprägen, wenn die mannigfaltige Bildung des Nominativs aus dem im Genitiv erkennbaren Stamm nicht mit der auf zwei scharf ausgeprägte Hauptarten mit je zwei Unterarten beschränkten Beugung der Wörter in sämmtlichen übrigen Casus vermengt wird. Stamm und Nominativ eines jeden Nomens hat das Lexicon oder im Elementarunterrichte das lexicalische Hülfsbuch mitzutheilen, Aufgabe der Grammatik ist es, die Wandelungen des lexicalisch Gegebenen nach seinen grammatischen Beziehungen vorzuführen. Die paradigmatische Darstellung der Flexion wird aber verdunkelt, wenn wesentlich Gleichartiges unter dem Scheine wesentlicher Verschiedenartigkeit aufgezählt wird, mit anderen Worten, wenn statt der wenigen nöthigen Paradigmen zahlreiche Beispiele mit dem Anspruche paradigmatischer Eigenschaft dem Schüler in seiner Grammatik entgegentreten. Gibt diese dagegen von jeder der wirklich grammatisch verschiedenen Gruppen nur je einen Repräsentanten, bei der dritten Declination also, wie „Zur Reform" III S. 29—37 näher begründet ist, mit scharfer Unterscheidung der durch die Kennformen auf *-e, -a, -um* charakterisirten substantivischen und der an den Endungen *-i, -ia, -ium* erkennbaren adjectivischen Flexion, einerseits ein Substantivum für die Masculina und Feminina und ein anderes für die Neutra, andererseits ein zweiendiges Adjectivum, so springen die Hauptpunkte aus der Lehre über die dritte Declination sofort klar und deutlich in die Augen, alles übrige lehnt sich, wie ein Blick in die betreffenden Paragraphen der Formenlehre und in die zugehörigen Erläuterungen zeigen wird, an dieselben in einfacher und fasslicher Weise an. Aber nicht blofs die Erkenntniss, sondern auch die Einprägung des Wesentlichen wird durch jenes Uebermafs paradigmatischer Darstellung erschwert. Einem jeden Memoriren liegt im Gegensatze zu dem absichtslosen Behalten einer Wahrnehmung unverkennbar jedesmal ein Willensact zu Grunde. Man kann z. B. die auf die erste folgenden Strophen des Liedes „Heil Dir im Siegerkranz" zwanzig oder dreifsig Mal gehört haben und möglicher Weise sie doch nicht auswendig wissen, weil man sie nie mit der bestimmten Absicht, sie sich einzuprägen, gelesen oder gehört hat. Ist aber ein wenn auch vielleicht nur halb bewusster Entschluss des Geistes zu jeder gedächtnissmäfsigen Aneignung erforderlich, so ist klar, dass das

Memoriren erschwert wird, wenn dabei Bekanntes und Unbekanntes in bunter Mischung dem Geiste entgegentritt und eine unausgesetzte Spannung desselben unwillkürlich als überflüssig erscheinen lässt. Wohl Mancher, der in einem bereits zur Selbstbeobachtung neigenden Alter z. B. hebräische Vocabeln memorirt hat, wird die Erfahrung gemacht haben, dass er dieselben sich leichter einprägte, wenn er diejenigen, deren Behalten ihm besonders schwer fiel, sich aus der Reihe der übrigen ausschrieb und gesondert zum Gegenstand seiner Anstrengung machte. Nicht anders ergeht es dem Knaben. Sieht er in seiner Grammatik zum ersten Mal jene Menge mit Paradigmen angefüllter Seiten, so schrickt er vielleicht bei dem Gedanken, dass das alles memorirt werden müsse, zurück; erfährt er aber theils beim Durchgehen in der Classe theils durch eigene Beobachtung, dass das so schlimm nicht gemeint sei und dass er bei vielen Paradigmen die Hälfte oder sogar drei Viertel ja schon kenne, so wird durch eine solche Wahrnehmung bei ihm der Respect vor dem übrig bleibenden wirklichen Memorirstoff nicht gerade erhöht werden, um so weniger, als er nur bei sehr sorgfältiger Anleitung das Neue von dem mehr oder weniger Selbstverständlichen zu sondern im Stande sein wird. Der Gedanke, „das kann ich ja doch schon zum gröfsten Theile" wird bei dem natürlichen leichten Sinne des Kindesalters sehr oft dem Schüler es erschweren, mit dem nöthigen Ernste und mit der nöthigen geistigen Anspannung die Arbeit des Memorirens zu unternehmen. Enthält die Grammatik zu einem nicht geringen Theile einen dem Knaben bekannten oder ihm bekannt erscheinenden Stoff, so darf man sich nicht wundern, wenn er auch wie mit einem guten Spiel-Bekannten mit ihr verkehrt; weifs er aber, sowie er das Buch zur Hand nimmt, „jetzt gilt es sich anzustrengen, sonst bewältige ich meine Aufgabe nicht", so wird er in ähnlicher Weise sich ernstlicher zusammennehmen, wie er in der Classe, vom Lehrer aufgerufen, oft denselben Satz ganz richtig übersetzt, den er ein ander Mal, sich selbst überlassen, nur mit Fehlern wiedergibt. Doch man möge über diese muthmafsliche Erleichterung der Memorirarbeit durch gesteigerte geistige Sammlung urtheilen wie man wolle, das wird Niemand bestreiten können: Es ist ein didactischer und pädagogischer Fehler sich an das Gedächtniss zu wenden, wo das Urtheil thätig sein kann, an

Krücken gehen zu lassen, wo die Kräfte zu selbständigem Gebrauche erstarkt sind! Dies aber geschieht, wenn dem Knaben, der befähigt ist, in den Formen *reg-i, reg-em, reg-e, reg-es, reg-um, reg-ibus, reg-es* statt *reg-* jeden beliebigen anderen Stamm einzusetzen, Seiten lang ein durchdeclinirtes Beispiel nach dem andern vorgeführt wird.

Noch anschaulicher vielleicht als bei der Declination zeigt sich die Verkehrtheit dieses in den Schulgrammatiken herkömmlichen Verfahrens an den Paradigmen der vier Conjugationen. Da diese indessen in dem zweiten Abschnitte eine ausführlichere Besprechung finden werden, so übergehe ich hier dieses gewichtige Argument für den aufgestellten Grundsatz und berufe mich nur noch auf die übliche Behandlung des Deponens, bei welcher die Zweckmäfsigkeit einer bedeutenden Vereinfachung ebenso wie bei den Paradigmen der dritten Declination schon bei einer oberflächlichen Prüfung entgegentritt. Offenbar hat man nämlich bei der hergebrachten Gewohnheit, für jede der vier Conjugationen ein Paradigma des Deponens aufzustellen, den Zweck dieses Verfahrens sich wenig klar gemacht. Das Charakteristische des Deponens ist doch unstreitig der durch eine eigenthümliche semasiologische Entwickelung entstandene Gegensatz zwischen der passiven Form und der activen Bedeutung. Dieser also muss vor allem dem Schüler vorgeführt und eingeprägt werden, eine Aufgabe, die aufserordentlich einfach wäre, wenn nicht noch ein Zweites hinzukäme. Der Satz nämlich: „Deponentia sind Verba mit passiver Form und activ gewordener Bedeutung“ ist nur im Grofsen und Ganzen richtig; zur Ergänzung müssen bekanntlich noch mehrere Bemerkungen hinzugefügt werden, welche jene Eigenschaft in zwiefacher Hinsicht einschränken. Denn erstens gilt dieselbe nicht ausnahmslos von sämmtlichen Formen des Passivs, insofern einerseits das *Part. Gerundivum (hortandus)* seine passive Bedeutung behält und andererseits der *Infinitivus Futuri* nicht, wie es nach jener allgemeinen Definition der Fall sein müsste, aus dem Passivum entnommen wird (*hortaturum, am, um esse* neben *amatum iri*). Zweitens aber gilt die Eigenschaft der „passiven Form“ nicht uneingeschränkt von dem Ganzen der Deponens-Conjugation, da aus dem Activum vom Präsensstamm das *Gerundium* und das *Part. Praes.*, vom Supinstamm

das *Supinum* und das *Part. Fut.* mit dem zugehörigen *Inf. Fut.* hinzukommen. Um mit Sicherheit ein Deponens conjugiren zu können, muss also der Schüler neben jener Hauptbestimmung auch diese Abweichungen von derselben bis zu vollkommener Geläufigkeit inne haben. Man sollte denken, Aufgabe des Deponens-Paradigmas sei es demnach, diese beiden Thatsachen vor Allem zur Anschauung zu bringen. Was geschieht statt dessen? In aller Breite und Behaglichkeit werden z. B. bei Ellendt-Seyffert, Kühner, Siberti-Meiring, Bornhak die Deponentia nach allen vier Conjugationen durch alle Tempora, Modi und Personen herunter conjugirt; verständiger haben andere wie Zumpt, Gedike (in seinem lat. Lesebuch), Blume, Moiszisstzig, Madwig, F. Schultz, v. Gruber, Vaníćek und (mit Ausnahme der Präsensstammformen) Lattmann die Schemata wenigstens auf die erste Person oder die erste und die zweite eingeschränkt. Wozu aber die Durchführung durch alle vier Conjugationen? Der Knabe bedarf in diesem Alter, wird man antworten, durchaus der Veranschaulichung; er muss nicht bloſs durch abstracte Regeln erfahren, dass die Formen so und so gebildet werden, sondern er muss vor allem die Formen selbst sehen. Sehr wohl; aber welcher Veranschaulichung bedarf er denn? Der Veranschaulichung der Hauptsachen oder der Nebensachen? „Der Hauptsachen und der Nebensachen", sagt vielleicht ein Vertheidiger jenes Verfahrens. Auch das zugegeben: ist es gerechtfertigt, der Darstellung der secundären Verschiedenheiten einen so breiten Raum zu gewähren, dass dadurch das bei Weitem Wichtigere vollständig in den Hintergrund gedrängt wird? Der erste Eindruck, den jene nach den vier Conjugationen geschiedenen Paradigmen der Deponentia auf den Schüler machen müssen, ist doch ohne Zweifel der, dass es besonders darauf ankomme, sich die vier verschiedenen Formenbildungen der Deponentia zu merken, während diese doch vollkommen mit den übrigen Verbis übereinstimmen, und, wie Zumpt sich sehr richtig ausdrückt, beim Deponens die Schwierigkeit nur in der Verbindung der activen Bedeutung mit der passiven Form liegt. Diese durch jene vierfachen Paradigmen nahe gelegte schiefe Vorstellung muss noch gesteigert werden, wenn, wie es bei Siberti-Meiring mit Ausnahme des *Praes. Indic.* geschieht, nur einem der vier Paradigmen die Uebersetzung beigegeben wird, als ob es auf diese bei den drei

übrigen nur nebenbei ankäme, dagegen die mit dem Passivum der betreffenden Conjugationen vollkommen übereinstimmende Flexion vorzugsweise dem Gedächtniss eingeprägt werden müsste! Didactisch richtig ist doch offenbar dasjenige Verfahren, welches das Selbstverständliche auch als selbstverständlich behandelt und nur ein einziges Paradigma für das Deponens aufstellt, wie es z. B. auch in der ausgezeichneten kleinen Zusammenstellung der „Elemente der lat. Grammatik" von Otto Schulz (in seinem Tirocinium, Berlin, Nicolaische Buchhandlung) und ebenso in dem lat. Elementarbuch von Henneberger geschehen ist. Sehr angemessen fügt der Letztere den Wink hinzu, dass in Bezug auf die drei anderen Conjugationen der Schüler selbst je ein Beispiel nach dem Muster des Paradigmas durchzuconjugiren habe. Damit ist derjenige Weg bezeichnet, der hier wie bei der Declination der nur in der Nominativ-Endung verschiedenen Substantiven der dritten Declination und überhaupt bei allen sich von selbst ergebenden Modificationen der Flexion der einzig methodisch richtige ist: die Benutzung der Selbstthätigkeit des Schülers überall da, wo er zu derselben befähigt ist. Wie wenig man übrigens vielfach selbst in den verbreitetsten Schulgrammatiken auf eine das Lernen erleichternde, ja auch nur auf eine sachgemäfse Darstellung der Formenlehre Rücksicht nimmt, das zeigt sich kaum irgendwo schlagender, als an der Art, wie bei Ellendt-Seyffert die Lehre vom Deponens behandelt ist. Die erste Notiz von der Existenz solcher Verba erhält der Schüler beiläufig in einer Anmerkung zu dem Abschnitte über das Genus verbi: § 85 Anm. 2 (der zehnten Auflage: „Es gibt auch Verba passiver Form mit activer (transitiver oder intransitiver) Bedeutung. Man nennt sie *deponentia;* z. B. *hortor* ich ermahne, *labor* ich falle." Vergebens sucht man nun in den folgenden, den Paradigmen vorausgeschickten sehr ausführlichen Belehrungen über verschiedene Erscheinungen des Verbums eine Bemerkung über *hortans*, *hortaturus* u. s. w., was doch nach jenem in seiner Allgemeinheit unrichtigen Satze unbedingt erforderlich war. Statt dessen werden die Deponentia, denen vorher nur eine sehr bescheidene Anmerkung eingeräumt war, in vier vollständigen, je zwei Seiten füllenden Paradigmen mit gleicher Dignität wie *amo, doceo, lego* und *audio*, jedesmal unmittelbar hinter diesen Hauptparadigmen vorgeführt, so dass das

Ganze des Conjugationsschemas nicht weniger als 24 Seiten umfasst. Unbegreiflich aber ist, warum in diesen Paradigmen das wegen seiner von allen übrigen Formen abweichenden passiven Bedeutung ganz besonders wichtige *Part. Gerundivum (hortandus* u. s. w.) fehlt (wenigstens noch in der zehnten Auflage; ob in den späteren, ist mir nicht bekannt). Dass es nur bei den transitiven Deponentien vollständig, bei den übrigen nur in der unpersönlichen Gerundiv-Construction (*loquendum est*) vorkommt, kann diese Auslassung doch keineswegs rechtfertigen. Eine Belehrung über dies Participium, welches dem Schüler bei ungenügender Aufklärung das Festhalten der activen Bedeutung des ganzen übrigen Deponens natürlich sehr erschwert, folgt erst an einem dritten Orte, und zwar wiederum in einer Anmerkung (§ 97, 1), unmittelbar vor der Bemerkung, dass es einige Verba auf *eo* (wie *beo, creo, delineo* u. s. w.) gebe, welche nicht nach der zweiten, sondern nach der ersten Conjugation gehen! Und wie der Ort, wo jener wichtige Punkt aus der Lehre vom Deponens mitgetheilt wird, dem Schüler nicht Veranlassung gibt demselben besondere Beachtung zu schenken, ebenso wenig weist ihn die Fassung der Regel darauf hin: „Die transitiven Deponentia haben auch ein *part. fut. pass.* z. B. *hortandus* einer, welcher ermahnt werden soll oder muss, *tuendus*, *loquendus* [?], *largiendus.*“ Dass die Bedeutung des Participiums von der aller übrigen Formen des Deponens abweicht, ist durch den gesperrten Druck der Uebersetzung und durch die in dem Namen desselben liegende Andeutung — denn das *part. perf. pass.* und überhaupt die passiv genannten Formen haben ja active Bedeutung — für den Schüler schwerlich mit dem nöthigen Nachdruck hervorgehoben. Alles zusammengenommen wird man sagen müssen, dass ein sehr geschickter Lehrer dazu gehört, um trotz der 8 Seiten Paradigmen den Schülern eine klare und sichere Kenntniss des Deponens beizubringen. Ich habe an diesem Beispiele die Mangelhaftigkeit der Formenlehre in der Ellendt-Seyffertschen Grammatik um so rückhaltloser darlegen zu sollen geglaubt, als die in vieler Beziehung vortreffliche Syntax diesem Buche mit Recht eine grofse Verbreitung verschafft hat, und in Folge dessen an sehr vielen Anstalten auf die Aneignung und Einübung der Formenlehre eine

weit gröfsere Menge Zeit verwandt werden muss, als die Sache selbst es erfordert.

Die im Vorhergehenden aufgestellte Forderung einer Einschränkung der Paradigmen stützte sich auf den unbestrittenen und unbestreitbaren allgemeineren Grundsatz, dass überall da, wo der Schüler mit Hülfe der Urtheilskraft etwas finden und behalten kann, es ein pädagogischer Fehler ist, das Gedächtniss anstatt des Urtheils in Anspruch zu nehmen. Eine consequente Beachtung dieses Princips wird auch in Bezug auf die grammatischen Regeln eine erhebliche Verminderung des Memorirstoffs ermöglichen.

Nicht auswendig zu lernen, sondern nach der nöthigen Belehrung mit Hülfe des Nachdenkens festzuhalten hat der Schüler zunächst alle diejenigen Theile der grammatischen Regeln, welche bei Zurückführung auf bereits bekannte Sprachgesetze sich von selbst verstehen. So enthält z. B. die übliche Genusregel:

„Auf *s*, davor ein Consonant,
Sind männlich folgende benannt:
Fons, *mons* und *pons* und *oriens*,
Dens, *torrens*, *rudens*, *occidens*.“

vier Wörter, deren Geschlecht sich einfach aus der Bemerkung ergibt, dass sie ursprüngliche Adjectiva sind, die zu den Masculinis *sol*, *amnis* und *funis* gehören. Sobald dem Schüler dies unter näherer Erläuterung der Bedeutung mitgetheilt ist, bedarf er, um das Genus derselben zu behalten, nicht mehr das Mittel des mechanischen Memorirens einer zusammengehörigen Gruppe, sondern er hat nur nöthig von jedem einzelnen dieser Wörter die Grundbedeutung zu beachten. Die Regel kann daher weit kürzer so gefasst werden:

Merk' dir für *s cum consona*
Fons, *mons*, *pons*, *dens* sind *Mascula*.

Ein anderes Beispiel bietet die Comparation der Adjectiva auf *us* mit vorhergehendem Vocal: *magis vacuus*, *maxime vacuus*. Bei dieser wird in den Schulgrammatiken die Bemerkung hinzugefügt, dass die Adjectiva auf -*quus* den Comparativ und Superlativ ohne Umschreibung bilden: *antiquior*, *antiquissimus*. Soll die Schulgrammatik eine vollständige Belehrung über den Thatbestand der Sprache enthalten, so ist eine solche Angabe natürlich gerecht-

fertigt; in einem Memorirbuche aber darf und muss sie fehlen, weil ein einmaliger Hinweis darauf, dass in der Endung *-quus*, wie schon die Aussprache zeigt, das erste *u* als Consonant zu *q* gehört, vollständig genügt, um dem Schüler die Thatsache in hinreichender Weise einzuprägen. Denn hier wie bei allen im grammatischen Unterricht gegebenen Belehrungen kommt ja als unerlässliche Vorbereitung und Förderung derselben das an der Lectüre durch zahlreiche Beispiele entwickelte Gefühl für die betreffende Spracherscheinung hinzu. Für den Schüler, der wiederholt *antiquior*, *aequior* u. ähnl. gelesen hat und noch häufiger lesen wird und der daneben jene Bemerkung gehört hat und gelegentlich wieder hört, ist es eine Zeitverschwendung, wenn er beim Memoriren und beim jedesmaligen Aufsagen jener Regel die Ausnahme hinzunehmen muss.

Nicht minder berechtigt wird es sein abstracte Begriffsbestimmungen, namentlich solche, welche ausführlichen Erläuterungen nahe kommen, von dem Memorirpensum auszuschliefsen. Denn da der Knabe immer erst nach vorausgegangenem Kennenlernen concreter Einzelerscheinungen zu einem Verständniss des Abstracten befähigt ist, so wird er beim Hersagen memorirter Definitionen in den meisten Fällen nur halbverstandene Worte vortragen. Die Leichtigkeit, mit welcher darin in Folge der grofsen Gedächtnisskraft des Knabenalters oft gerade bei weniger begabten Schülern eine mechanische Sicherheit erreicht werden kann, darf nicht zu dem Rückschlusse verleiten, dass der Knabe das äufserlich Angeeignete auch innerlich erfasst habe. Bei manchen Punkten der Formenlehre liegt dies so klar zu Tage, dass selbst diejenigen Grammatiken, welche sonst Definitionen enthalten, in Bezug auf diese davon Abstand nehmen. So sagt z. B. Ellendt-Seyffert vom Supinum in der Formenlehre nur, „welches, wie der Infinitiv, substantivischer Natur ist. Es ist doppelter Art: a) das auf *um*, z. B. *cubitum* um zu schlafen; b) das auf *u*, z. B. *auditu* zu hören.“ Aber derselbe Paragraph (88), welcher mit dieser äufseren Beschreibung einer Spracherscheinung abschliefst, beginnt mit folgenden weit höhere Ziele verfolgenden Worten: „Es giebt noch andere Formen des Verbum, welche den Uebergang vom Verbum zu andern Redetheilen machen. Es sind: 1) der *infinitivus*, welcher den Uebergang zum Substantiv

macht, indem er die Handlung nicht zu einem bestimmten Gegenstande setzt, sondern sie blos im Allgemeinen benennt, jedoch mit Bestimmung der Dauer oder Vollendung; z. B. *amare* lieben (das Lieben); *amavisse* geliebt haben.“ Auch abgesehen von der Ungenauigkeit der Definition, dass hiernach *amaturum, am, um esse* und *amatum iri* keine Infinitive wären, wird man es nur billigen können, wenn ein Memoriren dieser charakterisirenden Angaben dem Schüler nicht zugemuthet wird. Die übliche Praxis ist daher wohl auch die, dass dieser und ähnliche Paragraphen entweder ganz überschlagen oder nur gelesen oder auch gelesen und mit Auswahl memorirt werden. Das letztere hat bei einem Paragraphen von der mitgetheilten Fassung seine Schwierigkeit und wird nur allzu leicht das pädagogisch werthlose, ja gradezu schädliche Mittelding eines halben Lernens erzeugen; und doch wird man auf der anderen Seite nur ungern eine Bekanntschaft mit dem Hauptinhalte desselben bei dem Schüler vermissen. Eine ähnliche zum Memoriren sich nicht eignende Auseinandersetzung enthält der § 73 der genannten Grammatik: „Die Steigerung zeigt die verschiedenen Grade an, in welchen eine Eigenschaft einem Gegenstande zukommen kann. 1) Diejenige Form des Adjectivs, in welcher es zur einfachen Benennung der Eigenschaft dient und nicht anzeigt, dass diese einem Gegenstande in einem höheren Mafse oder Grade zukomme, als einem andern, nennt man den *gradus positivus*, Positiv, z. B. das gute Buch, *liber bonus.*“ Schon die ausführliche Angabe dessen, was der Positiv nicht bezeichnet, wäre zum Auswendiglernen wenig geeignet, da es genügen würde, wenn es hiefse: „Der Positivus gibt eine Eigenschaft ohne Vergleichung an.“ Aufserdem aber wird man fragen müssen, ob es zweckmäfsig sei, den Schüler in Bezug auf eine sprachliche Thatsache, die ihm bereits vor dem Eintritt in das Gymnasium durch den elementaren deutschen Unterricht bekannt geworden sein muss, eine Belehrung memoriren zu lassen. In allen Fällen, wo das Lateinische mit dem Deutschen übereinstimmt, und selbst bei den meisten der vom Deutschen abweichenden Erscheinungen dürfte vielmehr ein mit seiner Uebersetzung fest eingeprägtes Musterbeispiel dem Verständnisse einen weit wirksameren Anhalt bieten als eine mit viel gröfserem Zeitaufwande memorirte Regel. Schliefst zugleich die

Verdeutschung des grammatischen Terminus eine Erklärung in sich, wie bei *Adiectivum* Eigenschaftswort, *Praepositio* Verhältnisswort u. s. w., so hat, wenn auch diese gelernt worden sind, der Schüler für die Auffassung der betreffenden Spracherscheinungen eine Handhabe, welche nicht nur für die untere Stufe des Unterrichts vollständig ausreicht, sondern auch bei einem grofsen Theile dieser grammatischen Angaben auch auf den folgenden ein weiteres Auswendiglernen überflüssig macht. Selbstverständlich sind dabei mündliche, dem Standpunkte des Schülers angepasste Erläuterungen von Seiten des Lehrers in keiner Weise ausgeschlossen, um so weniger als dabei eine noch weit concretere Färbung der Darstellung möglich ist, als bei den gedruckten Paragraphen eines Lehrbuchs. Und je handgreiflicher diese mündlichen Belehrungen ausfallen, um so wirksamer werden sie sein. Mit dem Wesen der Correlativa z. B. werden auch auf der Elementarstufe die Schüler ziemlich rasch bekannt, wenn ihnen etwa gesagt ist: „Lässt man auf ein *tantus* ein *quam* statt eines *quantus* folgen, so ist das ungefähr dasselbe, als wenn man sich an dem einen Fufs einen Reitstiefel und an dem andern einen Pantoffel anzöge.“ Durch solche elementar gehaltenen Bemerkungen in den unteren Classen, durch die Einprägung eines den obigen Andeutungen entsprechenden knappen Memorirstoffs und vor allem durch das sich von selbst ergebende Vorführen zahlreicher Einzelfälle in der Lectüre wird die auf den höheren Unterrichtsstufen durch systematische Belehrung hervorzurufende Erkenntniss der Sprachbegriffe und der Sprachgesetze in zweckmäfsiger Weise vorbereitet. Erst nach einem solchen propädeutischen Unterrichte sind jene abstracten Begriffsbestimmungen, vorausgesetzt, dass sie richtig behandelt werden*), an ihrer Stelle. So angemessen sie daher auch in aus-

---

*) Wirklich zutreffende, knapp gefasste Definitionen sind bekanntlich nicht immer leicht zu geben, und in dieser Beziehung lassen manche Schulgrammatiken noch vielfach zu wünschen übrig. So wird z. B. grade der oben erwähnte Superlativ nicht selten ungenau in der Weise bestimmt, dass es einfach heifst, er lege einem Gegenstand die Eigenschaft im höchsten Grade bei. Von einem absolut höchsten Grade aber ist offenbar beim Superlativ nicht die Rede: Ein Knabe mag der fleifsigste seiner Abtheilung sein und kann doch auf der anderen Seite mit Recht faul genannt werden. Richtiger sagt daher z. B. Ellendt-Seyffert: Diejenige Form des Adjectivs, welche

führlichen Grammatiken sein mögen, so kann es doch keinem Zweifel unterliegen, dass sie von dem Memorirpensum der unteren Classen und in Folge dessen aus den oben angegebenen Gründen auch von dem für dieselben bestimmten Memorirbuche ausgeschlossen sein müssen.

In diesem Zusammenhange ist endlich über das in meiner Formenlehre hinsichtlich der deutschen Uebersetzungen beobachtete Mafs die nöthige Erklärung zu geben. Was zunächst die Paradigmen betrifft, so wird im Principe wohl allgemein zugestanden werden, dass es nicht die Aufgabe der lateinischen Grammatik sein kann den Schüler deutsch decliniren und conjugiren zu lehren. So weit der Knabe das nicht durch den Gebrauch lernt, fällt diese Pflicht unzweifelhaft dem deutschen Unterrichte zu. Ob ein deutsches Substantiv nach der starken oder schwachen Declination geht, hat der Schüler nicht durch ein gelegentliches Vorkommen desselben bei der lateinischen Declination, sondern durch die Unterweisung in der Muttersprache zu lernen. In der Volksschule, die in ihren Principien durch keinen fremdsprachlichen Unterricht irre geleitet wird, beobachtet man hierin schon lange ein sehr sachgemäfses Verfahren. Dem Gymnasium aber haftet in Folge seiner historischen Entwickelung noch immer etwas von jener Gewohnheit an, am Lateinischen zwar nicht mehr wie in früheren Jahrhunderten beinahe alles, was zur Bildung gehört, lernen zu lassen, aber doch aus der Muttersprache sehr vieles, was mit dem Lateinischen in keiner inneren Verbindung steht. Dass der deutsche Satzbau im An-

---

anzeigt, dass eine drei oder mehr Gegenständen gemeinschaftliche Eigenschaft einem derselben im höchsten Mafse oder Grade zukommt, nennt man den *gradus superlativus*. Genau genommen muss freilich auch so zu „im höchsten Mafse oder Grade“ noch hinzugesetzt werden „im Vergleiche mit diesen andern“. Mit analoger Fassung definirt er auch den Comparativ, sehr umständlich aber, wie oben mitgetheilt, den Positiv. Schärfer würde wohl das Wesen der drei Gradus etwa bei folgender Definition hervortreten: „Der Positiv gibt eine Eigenschaft ohne Vergleichung an: Die Pappel ist hoch. Der Comparativ vergleicht einen Gegenstand mit einem andern und gibt an, dass ihm die Eigenschaft in höherem Grade zukomme, als jenem: Die Pappel ist höher als der Apfelbaum. Der Superlativ vergleicht einen von drei oder mehreren Gegenständen mit den übrigen und gibt an, dass ihm unter diesen die Eigenschaft im höchsten Grade zukomme: Die Pappel ist der höchste der Bäume.

schluss an das Lateinische behandelt wird, ist natürlich nur zu loben; wenn aber, wie es noch in dem 1786 erschienenen lateinischen Elementarbuche des Nürtinger Superintendenten Klemm geschah (vgl. Z. R. IV. S. 5), Jemand für die erste lateinische Declination neben *mensa* noch fünf andere Paradigmen in der Grammatik abdrucken lassen wollte, um daran die sechs verschiedenen Flexionsweisen der dieselben übersetzenden deutschen Substantiva zu lehren, so würde man das allgemein für sehr unvernünftig erklären. Und doch wendet man noch immer in Folge der überkommenen Gewohnheit beinahe allgemein in den lateinischen Grammatiken ein Verfahren an, welches zu einem grofsen Theile in einer ähnlichen, wenn auch vielleicht nicht klar bewussten Absicht seinen Grund hat. Die oben erwähnten 19 Paradigmen zur dritten Declination in der Ellendt-Seyffert'schen Grammatik machen mit ihrer unverdrossen bei jedem einzelnen vollständig wiederholten deutschen Flexion auf den unbefangenen Beschauer kaum einen andern Eindruck als ähnliche Seiten jenes lateinischen Elementarbuches aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Eine Grammatik, welche dem Schüler 19 mal hinter einander deutsche Substantiva vordeclinirt, geht offenbar von der Voraussetzung aus, dass demselben nicht blofs die lateinische, sondern auch die deutsche Declination beigebracht werden müsse. Denn nähme der Verfasser an, dass der Schüler, nachdem er an dem ersten dieser 19 Paradigmen durch die Uebersetzung die von der ersten und zweiten Declination her ihm schon bekannte Bedeutung der Casus sich auf's Neue vergegenwärtigt hat, nun im Stande wäre bei den übrigen 18 Paradigmen die betreffenden Formen der deutschen Wörter mit einiger Geläufigkeit selbst zu bilden, so wäre es offenbar eine aufserordentliche Raumverschwendung, jedesmal die Hälfte jener vier Seiten der durchgeführten Flexion der deutschen Uebersetzung zuzuweisen. Jene Voraussetzung aber muthet dem lateinischen Unterrichte eine in dem Wesen seines Lehrobjectes nicht begründete Aufgabe zu, die ihm in Bezug auf die Erreichung seines eigenen Zieles eine unter Umständen recht empfindliche Hemmung bereitet. In den Verbal-Paradigmen z. B. erfordert bei der Uebersetzung des Conjunctivs unverkennbar das Interesse des deutschen Unterrichts die deutsche Beugungsform für das Präsens: „ich liebe, du liebest, er liebe

u. s. w.", für das Imperfectum: „ich liebte, du liebtest u. s. w." Da diese aber im Präsens nur in der zweiten und dritten Person Singularis sich von dem Indicativ unterscheidet und im Imperfectum der schwach flectirten Verba sogar überall mit demselben übereinstimmt, so reicht sie für das Verständniss der lateinischen Formen nicht aus und kann bei dem Abfragen derselben, wenn das deutsche Verbum ein schwaches ist, unter zwölf Fällen immer nur zweimal verwendet werden. Zur Einübung der lateinischen Formen ist es aber unbedingt erforderlich, dass der Schüler sofort die mittelst der deutschen Form gestellte Frage verstehen kann, was nur erreicht wird, wenn man im Paradigma und bei der Einübung der Formen, sobald dieselben im Deutschen durch ein schwaches Verbum wiedergegeben werden müssen, consequent eine Umschreibung wie „ich möge lieben" oder „ich würde lieben" anwendet. Dass bei der Lectüre diese „Uebersetzung" dann regelmäfsig durch eine wirkliche „Verdeutschung" verbessert werden muss, ist selbstverständlich. Vergl. Z. R. IV. S. 108—110. Wo sich aber beim lateinischen Unterricht herausstellt, dass die Schüler noch nicht deutsch decliniren und conjugiren können, ist offenbar vor allem in den deutschen Stunden diesem Mangel abzuhelfen; in den lateinischen aber ist zu dem dabei nöthig bleibenden vorläufigen Nothbehelfe nicht das gedruckte Buch, sondern ausschliefslich die mündliche Unterweisung zu benutzen. Man wird also in solchen Fällen, ehe man das Paradigma durchgeht und dieses bald mit dem Deutschen, bald ohne dasselbe einübt, zunächst ein entsprechendes deutsches Wort ohne das lateinische durchflectiren lassen, immer jedoch vorzugsweise die deutschen Lectionen zur Ausfüllung dieser Lücke benutzen, oder wo dieselben ausnahmsweise in anderen Händen liegen sollten, mit dem betreffenden Fachlehrer sich verständigen. Wenn so dem deutschen Unterrichte zugewiesen wird, was dem deutschen gebührt, und dem lateinischen, was dem lateinischen, so gewährt dies offenbar einen Vortheil nach beiden Seiten hin. Die grofse Anzahl deutscher Declinationsbeispiele, welche in den lateinischen Grammatiken lediglich mit Rücksicht auf die fünf lateinischen Declinationen vorgeführt werden, verleiten, weil der Schüler durch dieselben natürlich einigermafsen auch in der Vertrautheit mit den deutschen Beugungsformen gefördert wird, in



der Praxis nur allzu leicht dazu, die Betrachtung der deutschen Declination von den ihrem eigenen Wesen entnommenen Gesichtspunkten aus zu vernachlässigen; und sobald dies geschieht, bleibt es ein reiner Zufall, wenn die im Deutschen unregelmäſsig flectirten Wörter dem Schüler durch den Unterricht bekannt werden. Lehnt dagegen der lateinische Unterricht es ab dem deutschen eine Gefälligkeit zu erweisen, zu welcher er in keiner Weise verpflichtet ist, so wird letzterer schon um des alsdann hervortretenden practischen Bedürfnisses willen genöthigt sein dem Schüler eine ausgedehntere Belehrung über die Flexionsformen seiner eigenen Sprache zu gewähren. Selbstverständlich soll damit durchaus nicht einer die Principien fremdsprachlichen Unterrichtes auf den Unterricht in der Muttersprache übertragenden Methode grammatischer Unterweisung das Wort geredet werden; Gesetze der Formenbildung, die der Schüler bereits dem Gefühle nach kennt, müssen natürlich anders behandelt werden, als die einer ihm völlig fremden Sprache; dies schlieſst aber nicht aus, dass ihm über das Wesen derselben Belehrungen gegeben werden, die ihm die Möglichkeit darbieten da, wo sein Sprachgefühl schwankt, auf dem Wege des Nachdenkens und unter Umständen auch des Nachschlagens sich Gewissheit zu verschaffen. Vgl. die Vorrede Lattmann's zu seinen Grundzügen der deutschen Grammatik, Göttingen 1875, und Wendt's zu seinem Grundriss der deutschen Satzlehre, Berlin 1874. Die von diesen und anderen Schulmännern in Bezug auf den deutschen Unterricht mit Recht aufgestellten Forderungen werden, wie ich glaube, in der Praxis wirksamer durchgeführt werden, wenn die lateinische Grammatik mehr als bisher das in den deutschen Unterricht gehörende Sprachmaterial von ihrem Gebiete ausschlieſst. Durch diese Entfernung eines fremdartigen Stoffes wird aber auf der anderen Seite natürlich auch die lateinische Grammatik selbst gewinnen. Es liegt auf der Hand, dass z. B. der Unterschied der substantivischen und adjectivischen Flexion innerhalb der dritten Declination weit anschaulicher entgegentritt, wenn das Schema (§ 29) nur die lateinischen Formen enthält, so dass der Blick nirgends auf dazwischen stehende deutsche abgelenkt wird. Der gleiche Vortheil zeigt sich in Bezug auf die Personal-Endungen in der Conjugations-Tabelle (§ 98) und bei anderen Punkten, die einer Aufzählung nicht bedürfen,

da sie schon bei einem oberflächlichen Durchblättern meiner Formenlehre Jedem in die Augen fallen werden.

Eine etwas andere Erwägung war es, welche mich veranlasste die deutsche Uebersetzung bei den Beispielen und Ausnahmen zu den Regeln abweichend von dem herkömmlichen Gebrauche wegzulassen. Ueberall nämlich, wo Einzelheiten zu memoriren sind, wird es darauf ankommen Reihen zu bilden, die sich möglichst leicht dem Gedächtnisse einprägen. Nun memorirt sich natürlich die kürzere Reihe leichter als die längere, und schon aus diesem ganz äufserlichen Grunde empfiehlt es sich, die Uebersetzung wenigstens nicht in die zu memorirende Reihe selbst aufzunehmen. Dazu kommt aber noch zweitens, dass die Association, welche in einer solchen Reihe jedes lateinische Wort mit seinen Nachbarn eingeht, offenbar gelockert wird, wenn Wörter, die einer andern Sprache angehören, dazwischen treten. Die Ausnahmen z. B. von der Regel über den *gen. plur.* auf *ium* bilden in der Fassung (§ 36): „Hiervon sind ausgenommen:

1) *iuvenum, canum, sedum, vatum,*
2) *parentum, fratrum, matrum, patrum*“,

zwei correspondirende Reihen mit mehreren leicht erkennbaren Memorirhülfen, die sehr abgeschwächt würden, wenn jedesmal hinter dem lateinischen Worte die Uebersetzung stände. Aus einer ähnlichen Erwägung lässt man auch z. B. bei der Aufzählung:

„*Facilis, difficilis,*
similis, dissimilis,
gracilis und *humilis*

bilden den Superlativ auf *illimus*“ (§ 65) in der Regel das deutsche hinter jedem einzelnen Worte fort und gibt es nachher besonders an. Dies letztere Verfahren, welches z. B. bei den gereimten Genusregeln naturgemäfs überall jener Einschaltung des Deutschen vorgezogen wird, gewährt nun allerdings im Vergleiche mit einem gänzlichen Fortlassen der Uebersetzung den Vortheil, dass der Schüler durchgängig sogleich die nöthige lexicalische Belehrung erhält. Die Erwägung, dass eine solche theoretisch nicht in eine Grammatik gehört, würde hiergegen kein Bedenken sein, denn wo ein wirklich practisches Bedürfniss vorläge, würde eine Schul-



grammatik mit Recht die starren Principien der Theorie unbeachtet lassen. Allein grade die Rücksicht auf die practische Zweckmäfsigkeit scheint mir, so sehr auf der einen Seite die unmittelbare Förderung des lexicalischen Wissens jene Mafsregel empfehlen könnte, dennoch genau erwogen gegen dieselbe zu sprechen. Von der gröfsten Bedeutung nämlich für die Erleichterung des Memorirens ist die Uebersichtlichkeit der dem Gedächtniss einzuprägenden Materie. Hat dieselbe einen geringeren Umfang, so würde ein Dazwischentreten eines andersartigen Stoffes, soweit es nur auf die Eine Regel ankäme, nicht erheblich schaden. Bei allen gröfseren Memorirabschnitten aber, z. B. bei einer Regelgruppe wie der über das Genus in der dritten Declination (§ 43 fg.), leuchtet auf den ersten Blick ein, dass die Uebersichtlichkeit auf das Empfindlichste beeinträchtigt würde, wenn hinter jeder einzelnen Regel eine Aufzählung der Uebersetzungen folgte. Denn soll das Memoriren derselben nicht ganz unnöthig erschwert werden, so müsste dieselbe natürlich nicht so gegeben werden, wie es auffallender Weise noch in vielen Schulgrammatiken (z. B. auch bei Ellendt-Seyffert) geschieht, dass lateinische und deutsche Wörter bunt durcheinander stehen, sondern vielmehr in getrennten Columnen. Hierdurch würde aber nicht nur der Umfang des Ganzen erheblich ausgedehnt, sondern zugleich auch durch die Ungleichartigkeit der im Druck sich unterscheidenden einzelnen Abschnitte der ruhige und sichere Ueberblick über das Wesentliche gehemmt werden. Dazu kommt, dass hier wie in vielen andern Fällen die Nothwendigkeit eintreten würde, eng zusammengehörige Materien auf verschiedene Seiten zu vertheilen, so dass nicht mehr wie jetzt das betreffende gröfsere oder kleinere Ganze mit Einem Blick überschaut werden könnte. Es bliebe nun noch die Möglichkeit die Uebersetzungen zu sämmtlichen Paragraphen des Buches in einem Anhange zusammenzustellen, und diesen Weg würde ich eingeschlagen haben, wenn es mir nicht überflüssig erschienen wäre diese dem Schüler zum gröfsten Theile durch die Lectüre bekannt werdenden Vocabeln in der Grammatik noch einmal in vollständiger Aufzählung vorzuübersetzen. In jedem zweckmäfsig eingerichteten lateinischen Lesebuche für die unteren Classen werden doch grade diese grammatisch wichtigen Wörter dem Schüler vorgeführt und in den zugehörigen Vocabel-Ver-

zeichnissen mit ihrer Bedeutung angegeben. Jeder rationelle Sprachunterricht geht aber, wie in den früheren Artikeln ausführlich erörtert worden, nicht von der Grammatik, sondern vom Lesebuch aus, so dass beim Durchgehen der Regeln die in dem letzteren vorkommenden Vocabeln dem Schüler bereits bekannt sein müssen. Wo sich beim Lesen und Besprechen der grammatischen Regeln und dem selbstverständlich damit verbundenen Abfragen der Bedeutung der in denselben enthaltenen Vocabeln herausstellt, dass diese oder jene dem Schüler noch nicht begegnet oder wieder entfallen sein sollte, kann dieselbe sehr einfach vom Lehrer angegeben und vom Schüler in ein zu diesem Zwecke angelegtes „grammatisches Vocabelheft“ eingetragen werden. Da es sich hier nicht wie bei den oben erwähnten Regelheften um ganze Sätze, die memorirt werden sollen, handelt, sondern nur um einzelne Wörter, und zwar nur um die geringe Zahl derjenigen, welche der Schüler nicht bereits durch das Lesebuch und die mit demselben verbundenen Wörterverzeichnisse kennen gelernt hat, so sind die bei jener Einrichtung unvermeidlichen Nachtheile bei der hier vorgeschlagenen nicht zu befürchten. Wird mit einiger Sorgfalt darauf gehalten, dass die Schüler dies kleine Vocabelheft sauber und regelmäfsig führen, so dürfte es auch in diesem Punkte sich als ein Gewinn herausstellen, dass die Grammatik eden ihr fremdartigen Dienst, wie bei den Paradigmen dem deutschen Unterrichte gegenüber, so hier hinsichtlich der lexicalischen Unterweisung, von sich abweist und, durch keine aus vermeintlichen practischen Gründen ihr zugemutheten Nebenaufgaben behindert, scharf und bestimmt die Lösung ihrer eigenen Aufgabe, die ausschliefslich grammatische Belehrung in's Auge fasst. Dass von diesem Principe bei der Aufzählung der unregelmäfsigen Verba mit Rücksicht auf ein in diesem Falle widerstreitendes noch wichtigeres Princip, das der mnemonischen Benutzung sich darbietender Reihen, in meiner Formenlehre abgegangen ist, wird einer weiteren Rechtfertigung nicht bedürfen. Es wäre eine übel angebrachte und in verkehrter Weise auf einen einzelnen Gesichtspunkt beschränkte Consequenz, wollte man, weil z. B. bei *divite*, *sospite*, *superstite* u. s. w. (§ 38) das Deutsche fortgelassen ist, auch in *mordeo*, *momordi*, *morsum*, *mordere* beifsen und in den zahlreichen gleichartigen „Averbo“ - Reihen die Uebersetzung ausschliefsen,

während grade die Hinzufügung derselben in ganz analoger Weise wie bei jenen im Ablativ abweichenden Wörtern das Gesetz der Vorstellungs-Association für die Memorirthätigkeit verwerthet.

Die Erörterungen über die principielle Entfernung der Angaben des Deutschen haben unsere Erwägungen bereits mehrfach von der Frage nach dem Quantum des Memorirstoffs zu der nach dem Quale desselben hinübergeführt. Wir wenden uns nunmehr einer zusammenhängenden Besprechung dieser letzteren Frage zu.

Dass zunächst in einem Memorirbuche die Regeln möglichst knapp und präcis gefasst sein müssen, dass die Einrichtung des Druckes in der Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Seiten, in der Gruppirung und ganzen typographischen Darstellung desselben möglichst auf die *memoria localis* Rücksicht zu nehmen hat, wird theoretisch Niemand bestreiten, obwohl eine practische Verwirklichung dieser Grundsätze bisher auf dem Gebiete der lateinischen Formenlehre nur in geringem Umfange hervorgetreten ist. Unbestreitbar ist ferner, dass die Regeln über unregelmäfsige Casusbildungen sich leichter und rascher den Knaben einprägen, wenn die Beispiele und Ausnahmen nicht im Nominativ, sondern in der unregelmäfsigen Form selbst angeführt und so auch stets beim Hersagen angegeben werden. Wer zehn oder zwanzig Mal *paupere*, *pubere*, *vetere* gehört hat, ist offenbar vor Anwendung der falschen Form mehr geschützt, als wer ebenso oft gehört hat, dass zu den Wörtern, die im Ablativ *e* statt *i* haben, auch *pauper*, *pubes* und *vetus* gehöre. Selbstverständlich hat daneben der Schüler den Nominativ mit dem Genitiv nach Angabe des betreffenden Wörterverzeichnisses sich zu merken, eine Aufgabe, die offenbar ebenso wie die oben erwähnten nicht in den grammatischen, sondern in den lexicologischen Theil des Unterrichts gehört. Und auch hier erweist sich das theoretisch Richtige zugleich auch als das practisch Zweckmäfsige. Denn den Nominativ lernt und repetirt der Knabe ohnehin gleichzeitig mit der Bedeutung des Wortes; da er ja, so oft er gefragt wird z. B. was heifst alt? antworten muss: „*vetus*, *m. f. n.*, *veteris* alt". Wird nun der Nominativ auch noch beim jedesmaligen Aufsagen der Regel genannt, die unregelmäfsige Form aber nur gelegentlich zur Exemplification, so erscheint die bekanntere Nominativform weit häufiger als die

weniger bekannte Casusform, während doch Auge und Ohr möglichst an die letztere gewöhnt werden sollte. Eine weitere sehr erhebliche Gedächtnisshülfe gewährt das in meiner Formenlehre wie in meiner Wortkunde beobachtete Princip in Bezug auf die Genusregeln stets den Musterbeispielen und Ausnahmen ein das Geschlecht erkennen lassendes Adjectiv hinzuzufügen, worüber hier auf Z. R. III. S. 28 und 29 verwiesen werden kann. Andere in dem Buche angewandte kleinere mnemonische Hülfsmittel wie z. B. die correspondirende Silbenzahl bei den Wörtern in den beiden Reihen:

iuvenum, canum, sedum, vatum,
parentum, fratrum, matrum, patrum

(§ 36) oder die Gleichheit des Anfangsbuchstabens bei dem vorletzten Worte eines jeden der drei letzten Verse der Reimregel über die Masculina auf *is* (*piscis, postis, pulvis*: § 46, 3) u. ähnl. wolle man aus den Bemerkungen zu den einzelnen Paragraphen entnehmen.

Etwas eingehender aber wird hier über ein anderes mit der gleichen Absicht zur Anwendung gebrachtes Princip zu reden sein, das der Gruppenbildung. Die elf Adjectiva, welche im Ablativ *e* statt *i* haben, sind in meiner Formenlehre so aufgezählt (§ 38):

divite, sospite, superstite,
deside und *compote;*
caelibe, participe, principe;
paupere, pubere, vetere.

Wie man sieht, endigen die ersten fünf auf *-te* oder *-de*, haben also zum Stamm-Auslaut ein *t* oder *d* (und zwar wiederum die ersten drei übereinstimmend *-ite*, also mit dem Stamm-Auslaut *-it-*), die drei folgenden auf *-ibe* oder *ipe* (Stamm-Auslaut *-ib-* oder *ip-*), die drei letzten auf *-ere* (Stamm-Auslaut *-er-* oder *-es-*). Welchen Vortheil diese Zusammenfassung des Gleichartigen gewährt, lehrt eine einfache Erwägung. Mit Recht lässt man bei dieser und einigen andern Regeln die Unregelmäfsigkeiten gewöhnlich in der Weise memoriren, dass der Schüler im Stande ist nicht blofs jedes einzelne Wort in der betreffenden Form richtig zu gebrauchen, sondern auch der Reihe nach anzugeben, welchen Wörtern diese Unregelmäfsigkeit eigenthümlich ist. Denn durch



dieses Einprägen der ganzen Reihe geht jedes einzelne Glied derselben Associationen ein, welche, wenn das einzelne Wort zum Gebrauche bei der Uebersetzung in's Bewusstsein gerufen wird, gleichzeitig mit demselben in der Erinnerung auftauchen und durch diese Verbindung dann mit gröfserer Energie auch auf die betreffende Form oder das zur Anwendung kommende Sprachgesetz die Aufmerksamkeit hinlenken. Offenbar aber wird das Memoriren der Gesammtreihe jener elf Adjectiva wesentlich erleichtert, wenn man sich dieselbe in kleinere Reihen zerlegt; auch für das Gedächtniss gilt der Satz *divide et impera*. Dieses Mittel bringt z. B. auch Ellendt-Seyffert zur Anwendung, indem er die elf Wörter auf vier Zeilen vertheilt und bei den zwei mittleren auch noch durch den Reim *caelebs particeps* dem Gedächtniss zu Hülfe kommt. Dabei bleibt aber der Schüler hinsichtlich der Aufeinanderfolge der Wörter auf ein rein mechanisches Auswendiglernen angewiesen. Hat er vergessen, ob auf *pauper deses* oder *dives* folgte, so hat er kein Mittel, sich dies in's Gedächtniss zuückzurufen. Ganz anders bei der Zusammenstellung des Gleichartigen. Er weifs, dass an *paupere* ein gleichfalls auf *ere* endigendes Wort sich anschloss, und findet dieses, da der Gleichklang bei der ersten Einprägung eine Association bewirkt hat, stets ohne Schwierigkeit wieder. Auf diese Weise wird also jedes einzelne Glied der Kette und in Folge dessen dann auch die Gesammtheit derselben weit leichter festgehalten. Schwankt er nun z. B. darüber, ob *celer* im Ablativ *celeri* oder *celere* habe, so kann er, sobald er im Stande ist die Reihe zu reproduciren, mit grofser Schnelligkeit und ohne äufsere Hülfsmittel sich über jene nur momentan entfallene Einzelheit die nöthige Gewissheit verschaffen. Er sagt sich die Regel her, und je geläufiger er dieselbe „herunterleiern" kann, je consequenter das Princip eines wörtlichen Memorirens derartiger Angaben befolgt worden ist, desto rascher kommt er zum Ziele. Die Einzelheit, auf die er sich augenblicklich nicht zu besinnen vermag, über welche er aber die betreffende Regel im Gedächtnisse hat, gleicht dem beurlaubten Reservisten, der jeden Augenblick zu den Fahnen gerufen werden kann; diejenige dagegen, die er früher nur als Einzelheit gewusst und nun vergessen hat, bleibt ihm, wie ein ausgewanderter Militärpflichtiger, ohne äufsere Hülfsmittel unerreichbar. Hat der Schüler die Regel

in der obigen Fassung memorirt, so wird ihm, noch ehe er anfängt, dieselbe von vorne zu reproduciren, schon von selbst durch die beiden letzten Silben des Wortes die Gruppe *paupere*, *pubere*, *vetere* in's Gedächtniss gerufen sein und, da er weifs, dass die Wörter der übrigen Gruppen eine andere Endung zeigen, ihm die Gewissheit gegeben haben, dass es in der mafsgebenden Latinität *celeri* und nicht *celere* heifse. Noch anschaulicher vielleicht als bei dieser Regel zeigt sich der Vortheil der Gruppenbildung bei den neun *Pronomina Adiectiva unus*, *solus*, *totus* u. s. w., bei welchen dies mnemonische Hülfsmittel schon in anderen Grammatiken benutzt worden ist, nach der Z. R. III. S. 40—42 begründeten Aenderung aber noch weit erfolgreicher verwerthet wird, wie ein Blick auf den betreffenden Paragraphen (82) der Formenlehre ohne jede Erläuterung zeigen dürfte.

Aus dem Gesagten wird sich, wie ich denke, ergeben, dass es nützlich sei, den Grundsatz die Wörter mit gleichartigen Unregelmäfsigkeiten vom Schüler nicht nur einzeln, sondern auch der Reihe nach memoriren zu lassen, in gröfserer Ausdehnung anzuwenden, als es bisher zu geschehen pflegte und bei der diesen Gesichtspunkt nicht berücksichtigenden Fassung der betreffenden Aufzählungen auch füglich geschehen musste. Dass *bonus* im Compar. und Superl. *melior*, *optimus* habe, *malus*: *peior*, *pessimus* u. s. w., kann der Schüler natürlich auch dann sehr wohl behalten, wenn er den Paragraphen über diese Anomala nur in der Weise memorirt, dass er auf die Frage: „gut —?" antwortet: *bonus*, *melior*, *optimus* gut, besser, der beste u. s. w., allein die Sicherheit dieser Kenntniss wird aus den oben dargelegten Gründen gesteigert werden, wenn er, selbstverständlich nicht das erste Mal, sondern bei der Repetition, diese unregelmäfsig comparirenden Adjectiva sich der Reihe nach einprägt. Dann fällt ihm, wo er es mit *bonus* zu thun hat, unwillkürlich auch gleichsam die Gesellschaft ein, in der er dieses Wort kennen lernte, und mit derselben auch die gemeinsame Eigenthümlichkeit ihrer einzelnen Glieder. Er wird also, ehe er darauf los schreibt, „sich besinnen" und den Fehler einer regelmäfsigen Comparation vermeiden. Es wird daher zweckmäfsig sein, jene fünf Wörter — auf andere wird ja mit Recht in den Elementargrammatiken meist verzichtet — nicht einfach

alphabetisch aufzuzählen, auch nicht nach grammatisch irrelevanter Bedeutungsverwandtschaft: *magnus* und *parvus*, *bonus* und *malus*, sondern vielmehr nach dem, was für das Memoriren die Hauptsache ist, nach der Verschiedenheit der Formenbildung. Unter diesem Gesichtspunkte sondert sich einerseits *magnus* wegen der Beibehaltung seines Stammes in *maior* und *maximus* von den übrigen vier Adjectiven mit einem in Comparativ und Superlativ abweichenden Stamm und andererseits unter diesen wieder *plus* mit seiner im Singular ausschliefslich neutralen Form des Comparativs von den drei anderen. Als das einfachste Mittel aber derartige kleinere Abtheilungen äufserlich dem Auge kenntlich zu machen, erschien mir die Anwendung eines grofsen Anfangsbuchstabens für das erste Wort jeder neuen Reihe. Hierdurch wird es möglich die mehr in die Augen springende Sonderung durch einen Absatz oder durch das Freilassen einer Zeile ausschliefslich für übergeordnete Kategorieen aufzusparen, so dass gleich auf den ersten Blick die Gliederung des Stoffes nach dem Grade seiner Verschiedenheit erkennbar ist, ein Gewinn, welcher, wie unten erhellen wird, ganz besonders bei der Einprägung der unregelmäfsigen Verba zur Geltung kommt. Wie sehr aber der grammatische Unterricht durch die vorgeschlagene consequentere Durchführung des Grundsatzes gleichartige Anomalien dem Schüler in Zusammenfassungen mitzutheilen und einzuprägen noch der Verbesserung fähig ist, das möge hier noch an einem einzelnen besonders anschaulichen Beispiele dargethan werden. Zu denjenigen Materien der unregelmäfsigen Formenlehre, welche dem Quintaner gröfsere Schwierigkeiten machen, gehören bekanntlich besonders die Verba auf *io* nach der dritten Conjugation. Fehler wie *fugi* oder *fugie* statt *fuge*, *cupire* statt *cupere* u. dergl. ziehen sich nicht selten bis in die mittleren und oberen Classen hinein, offenbar weil die Aehnlichkeit mit der vierten Conjugation und die ungleichartige Behandlung des Zusatz-Vocales vor den verschiedenen Endungen sehr leicht zu Verwechselungen Anlass gibt. Dass hier vor allem ein die concreten Wirkungen der allgemeinen Regel veranschaulichendes Paradigma an seiner Stelle war, ist bereits oben gesagt worden. Aber durch dieses Hülfsmittel wird nur die eine der beiden Schwierigkeiten gehoben: Hat der Knabe dies Paradigma fest im Gedächtnisse, so wird er

z. B. von *cupio*, sobald er weifs, dass es nach demselben flectirt werden muss, die Form *cuperem* u. a. richtig zu Stande bringen; aber eben diese Thatsache, dass *cupio* ungeachtet des Perfects *cupivi* nach jener Unterart der Dritten geht, muss ihm vollkommen geläufig sein, wenn er nicht bei aller Kenntniss des Paradigmas fehl greifen soll. Diese Thatsache ohne grofse Mühe einzuprägen gibt es aber ein sehr einfaches Mittel, bei dem in der That schwer begreiflich ist, dass sehr viele Grammatiken es unbenutzt lassen. Während Siberti-Meiring (theilweise auch Zumpt), Madwig, Otto Schulz (in seinem Tirocinium), neuerdings Schröer u. A. in dem Verzeichniss der unregelmäfsigen Verba die auf *io* nach der Dritten zusammengestellt angeben, führen Kühner, Moiszisstzig, Ferd. Schultz, Seyffert u. A. diese Verba zerstreut unter den übrigen der dritten, je nach Bildung des Perfect- und Supinstamms theils in dieser, theils in jener Verbalclasse auf. Dass Schweizer-Sidler, Lattmann u. A., welche in dem Verbal-Verzeichnisse überhaupt nicht den Conjugationen folgen, auch bei diesen Verbis die Bildung der vom Präsensstamm abgeleiteten Formen nicht als das für die Aufzählung derselben Mafsgebende behandeln, war natürlich in dem von diesen Grammatikern befolgten weiter unten zu besprechenden Principe begründet. Wo man aber die vier Conjugationen der Eintheilung des Verbal-Verzeichnisses zu Grunde legte, hätte, genau erwogen, schon dieser Eintheilungsgrund darauf führen müssen, die nur mit gewissen Modificationen nach *lego* gehenden Verba gesondert in einem Anhange zur dritten Conjugation aufzuzählen. Statt dessen ist man bei der Wahl der verschiedenen Stellen, wo man sie angab, von andern Gesichtspunkten ausgegangen, die erst nach Berücksichtigung jenes im Uebrigen befolgten obersten Principes mehr oder minder ihre Berechtigung gehabt hätten. Wenn diese Verba, wie z. B. bei F. Schultz, den in der Bildung des Perfectstamms verwandten Classen der dritten Conjugation angereiht werden, so gewährt dies wenigstens den Vortheil, dass dem Schüler in Bezug auf diese nächst dem Präsensstamm wichtigste Stammform die in sachgemäfser Gruppirung liegende Erleichterung des Memorirens geboten wird. Wenn aber z. B. Ellendt-Seyffert lediglich den dem *i* vorausgehenden Consonanten das Entscheidende sein lässt, so ist das ein didactisch durchaus unzweckmäfsiges Ver-

fahren. Oder welchen Gewinn sollte es dem Schüler bringen, dass *capio, cepi, captum, capere* zwischen *lambo* und *rumpo* steht, dagegen die beiden in ihren Stammformen ganz analogen Verba *facio, feci, factum, facere* und *iacio, ieci, iactum, iacere* vier Seiten später zwischen *coquo* und *ico*? Dass *cap-* auf einen Labial, *fac-* und *iac-* dagegen auf einen Guttural ausgehen, ist, abgesehen davon, dass der Schüler es nicht erst durch Associationen sich einzuprägen hat, weil es ihm unmittelbar entgegentritt, eine äufserst gleichgültige Thatsache, die nicht einmal auf die Bildung des Supinstamms, geschweige denn auf die des Perfectstamms irgend einen Einfluss gehabt hat. Von der gröfsten Wichtigkeit aber für den Schüler ist die Thatsache, dass das auf das *cap-*, *fac-*, *iac-* folgende *i* ein schwachvocalisches, durch nachfolgendes *i* oder kurzes *e* verdrängbares ist, und nicht ein starkvocalisches wie das *i* der Vierten. In Bezug auf diese Thatsache dem Gedächtnisse des Schülers eine Hülfe zu gewähren hat zweifellos ein didactisches Interesse, und zwar ein bedeutenderes als das Darbieten einer Memorirhülfe hinsichtlich des Perfectstamms, weil bei diesem keine irreleitenden Aehnlichkeiten das Behalten erschweren. Auch vom rein practischen Standpunkte aus empfiehlt sich also dieselbe Behandlung jener Verba, welche theoretisch bei einer Gliederung des Verbal-Verzeichnisses nach Conjugationen die einzig richtige ist. Innerhalb der hiernach erforderlichen gesonderten Zusammenstellung derselben sind dann natürlich jene Gruppirungen nach der Bildung des Perfectstamms vorzunehmen, welche auf diesem kleineren und deshalb übersichtlicheren Gebiete in mnemonischer Beziehung nicht minder wirksam sein werden, als im Anschluss an jene umfangreicheren Classen der analog gebildeten Perfecta der gesammten dritten Conjugation. Sind die in dieser Weise zusammengestellten Verba vom Schüler zuerst einzeln, später gruppenweise und endlich in ihrer Gesammtheit gelernt und repetirt worden, so lässt sich hoffen, dass ein jedes dieser Verba, wenn es etwa momentan als ein zu dieser Classe gehöriges dem Gedächtnisse entgleiten sollte, sofort durch die Kette der übrigen vom Rande der Vergessenheit zurückgezogen werden würde. So gleicht die Ideen-Association mit der Hülfe, welche sie in Bezug auf das Festhalten jeder einzelnen Vorstellung gewährt, einem Bunde kühner, durch das Tau an einander

geschlossener Alpensteiger: Einzeln würde ein Jeder derselben durch hundert Abgründe gefährdet sein, vereint ersteigen sie Jungfrau und Matterhorn ohne ein Glied ihrer Genossenschaft zu verlieren.

Schon in den bisherigen Untersuchungen über die zweckmäfsigste Beschaffenheit einer zum wörtlichen Auswendiglernen bestimmten lateinischen Formenlehre zeigte sich wiederholt, dass auch bei einem Elementarbuche die Rücksichten auf das lernende Subject sehr wohl mit denen auf das zu lehrende Object Hand in Hand gehen können. Principiell wird Niemand bestreiten, dass eine jede Sprachlehre, auch dann, wenn sie für Anfänger berechnet ist, in erster Linie stets eine möglichst sachgemäfse Darstellung der Spracherscheinungen im Auge haben muss. Allein so selbstverständlich dieser Grundsatz erscheinen mag: in unseren Schulgrammatiken ist er keineswegs allseitig zur Geltung gekommen. Prüft man vielmehr die verbreitetsten derselben vom sprachwissenschaftlichen Standpunkte aus, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass es den Verfassern meist nur darum zu thun war, den äufseren Thatbestand ohne Rücksicht auf die inneren Gründe desselben in der seit Jahrhunderten überlieferten Weise zur Darstellung zu bringen, wobei offenbar die mehr oder weniger bewusste Voraussetzung zu Grunde lag, dass eine nur die Oberfläche streifende Belehrung für den Knaben fasslicher sei, als eine in den Kern der Sache eindringende. Allein auch dann, wenn man in methodisch richtiger Stufenfolge bei dem fremdsprachlichen Elementarunterrichte die Schüler zunächst nur mit den äufseren Spracherscheinungen bekannt machen will und eine Aufklärung über das innere Wesen derselben einer gereifteren Altersstufe vorbehält, kann man sehr wohl dieser Darstellung des Aeufseren eine solche Fassung geben, dass durch dieselbe eine künftige Erkenntniss des Inneren vorbereitet und, was unter allen Umständen gefordert werden darf, nicht durch schiefe oder geradezu unrichtige Angaben erschwert und verhindert wird. Indem aber die heutige Schulgrammatik, von wenigen rühmlichen Ausnahmen abgesehen, mit einer Zähigkeit, die einer besseren Sache würdig wäre, an der vermeintlich bewährten Tradition festhielt, vergafs sie, dass diese Tradition der Schulgrammatik aus einer Zeit stammt, die in dem Fortschreiten



von der Kenntniss der Spracherscheinungen zu einer Erkenntniss derselben kaum die ersten Anfänge gemacht hatte. Auf der andern Seite wird freilich zugestanden werden müssen, dass die bisherigen Versuche, die Ergebnisse der Sprachforschung auch für den lateinischen Elementarunterricht zu verwerthen, ungeachtet der hervorragenden Verdienste z. B. Schweizer-Sidler's, H. D. Müller's und Lattmann's u. A. doch nicht in dem Mafse den didactischen Bedürfnissen des Knabenalters entsprochen haben, dass man zu einem Verlassen der alten bequemen Geleise herkömmlicher Praxis sich allgemein hätte ermuthigt fühlen können. Nachdem nun der Verfasser im Vorhergehenden die von ihm in seiner Formenlehre beobachteten didactischen Grundsätze dargestellt hat, wird es nöthig sein, in einem zweiten Abschnitte über die Behandlung einiger besonders wichtiger Materien sowohl nach der sachlichen als nach der didactischen Seite hin eine specielle Erläuterung zu geben.

II.

Begründung des in Bezug auf einige Hauptpunkte der Grammatik eingeschlagenen Verfahrens.

I. Eine Uebersicht über das Consonanten-System, welche die meisten Schulgrammatiken auf die Angabe des Alphabetes folgen lassen, schien mir schon deshalb nicht in einen Memorir-Cursus der lat. Formenlehre zu gehören, weil die darüber herrschenden Ansichten noch sehr auseinander gehen. So lässt z. B. Müller-Lattmann die sonst von den Sprachforschern (z. B. Schleicher in seinem Compendium der indogerm. Sprachen S. 79 [vgl. Schweizer-Sidler], Max Müller Vorlesungen, übersetzt von Böttger, II S. 144, Georg Curtius griech. Gramm. § 31 Anm. u. A.) ziemlich allgemein angenommene oberste Theilung in momentane und Dauer-Laute unberücksichtigt und stellt *liquidae*, *spirantes* oder *sibilantes*, *mutae* und Doppelconsonanten als 4 coordinirte Gruppen hin. Bei Schweizer-Sidler und Vaniček erscheinen (nach Schleicher) Nasale und *Liquidae* als ein Anhängsel zu diesen beiden Hauptgruppen, während Max Müller sie den *Continuae* oder Hauchlauten beizählt. Den Buch-

staben *f*, den die älteren Grammatiken (z. B. Zumpt, Kühner, F. Schultz) übereinstimmend zu den *Mutae* stellen, rechnen die neueren Forscher mit gleicher Uebereinstimmung zu der anderen Classe, den *semivocales*, tönenden oder Dauerlauten, wobei der Uneingeweihte über die Stelle des Quintilian 12, 10, 29: „*illa quae est sexta nostrarum paene non humana voce vel omnino non voce potius inter discrimina dentium efflanda est*" ungern eine Belehrung vermisst. Bei Müller-Lattmann lernt der Schüler in der bisherigen Weise als *liquidae: l, m, n, r*, zwei oder drei Jahre später, wenn im Griechischen die Grammatik von Curtius zu Grunde gelegt wird: „die flüssigen (*liquidae*): *λ*, *ρ*, — die Nasenlaute (*nasales*): nasales *γ* (vor Kehllauten), *ν* und *μ*." Schon um solchen Ungleichheiten auszuweichen, würde es sich empfehlen, die systematische Belehrung über das Wesen der Consonanten dem Schüler nur bei Einer Sprache zu geben, weil dann die Meinungsverschiedenheit der Gelehrten ohne nachtheilige pädagogische Wirkung bleibt. Dazu kommt aber zweitens, dass das Lautsystem im Griechischen, bei der symmetrischen Gliederung der Gruppe der neun Mutä und bei der gröſseren Durchsichtigkeit der Sprachformen weit anschaulicher und instructiver ist als im Lateinischen. Noch wichtiger aber ist drittens der Umstand, dass die Verschiedenheit der Consonanten im Lateinischen für den Schüler bei Weitem nicht die Bedeutung hat, wie im Griechischen. Auf dem ganzen Gebiete der lateinischen Flexion findet sich kein einziger Fall, in welchem die Gattungs-Verschiedenheit des consonantischen Stamm-Auslautes auch nur entfernt einen so durchgreifenden Einfluss ausgeübt hätte, wie im Griechischen bei der Tempus-Bildung der *verba muta* und *liquida*. Während es bei den vocalischen Arten der lateinischen Flexion sowohl in der Declination als in der Conjugation durchaus gerechtfertigt ist die Verschiedenheit der Vocale zum Eintheilungsprincip zu machen, also von einer *a*-, *o*-, *i*-, *u*- und *e*-Declination und einer *a*-, *e*-, *i*-Conjugation zu reden, ist ein analoges Verfahren bei den consonantischen Stämmen sowohl der Nomina als der Verba, wie schon zum Theil früher gezeigt worden (oben S. 41 und III S. 9 und 10) nicht bloſs unfruchtbar, sondern sogar pädagogisch nachtheilig. Wozu also soll sich der Sextaner oder Quintaner ein System oder Schema einprägen, dessen Werth ihm nirgends ent-

gegentritt? Was er an Einzelheiten bedarf, z. B. eine Erklärung zu der Bezeichnung „Dentalstämme“ in der Genus-Regel § 48, oder Veranschaulichungen lautlicher Vorgänge, wird ihm weit zweckmäfsiger vom Lehrer durch mündliche Belehrung und Demonstration an der Wandtafel dargeboten. Zu demselben Resultate führt aber endlich auch viertens die Erwägung, dass die ersten Curse des fremdsprachlichen Unterrichts zu einer Betrachtung des Wesens der Urbestandtheile der Sprache offenbar weniger geeignet sind, als der später folgende Unterricht, sei es in derselben fremden Sprache oder in einer anderen. Erst wenn der Knabe sich geübt hat, die Worte einer fremden Sprache zu erfassen und innerhalb derselben die einzelnen Elemente, wird allmählig auch sein Sinn für das Wesen der Buchstaben an sich entwickelt werden. Aus all diesen Gründen bin ich der Meinung, dass unbeschadet der nöthigen Einzelunterweisungen eine Belehrung über das System der Laute im griechischen und nicht im lateinischen Elementarunterricht zu geben sei.

II. Ueber die Eintheilung der Substantiva nach dem Genus ist in § 9 meiner Formenlehre angegeben, dass dieselben in geschlechtige Animalwörter *masculini* und *feminini generis* und in ungeschlechtige Realwörter *neutrius generis* zerfallen. Diese Abweichung von der herkömmlichen Vertheilung in drei gleichartige Gruppen scheint mir, wie ich bereits Z. R. III S. 43 und 44 begründet habe, durch den klar zu Tage liegenden sprachlichen Thatbestand mit so zwingender Nothwendigkeit verlangt zu werden, dass auch die Schulgrammatik sich derselben nicht verschliefsen kann. Der Umstand, dass auf der einen Seite die Neutra durch die ganz constante Uebereinstimmung des Nominativs mit dem Accusativ sich aufs Schärfste sowohl von den Masculinis als von den Femininis absondern, und dass auf der anderen Seite ein durchgreifender Unterschied in der Flexion der Masculina und Feminina in keiner Weise vorhanden ist, würde schon für sich allein verbieten anstatt zweier Gattungen, von denen die erste in zwei Unterarten zerfällt, drei coordinirte aufzustellen. Dazu kommt aber zweitens, dass es doch offenbar aller Logik widerstreitet, von drei Geschlechtern zu reden, wenn man unter „Geschlecht“ das natürliche Geschlecht oder auch nur einen dem-

selben entsprechenden Begriff versteht. Ein solcher Sinn liegt aber sowohl der deutschen als der lateinischen Ausdrucksweise zu Grunde. Der deutsche Terminus „männliches Geschlecht“ und „weibliches Geschlecht“ ruft nicht etwa durch Aehnlichkeit, sondern geradezu durch Identität der Bezeichnung mit solcher Lebendigkeit die Vorstellung der natürlichen Geschlechter ins Bewusstsein, dass die Hinzufügung eines „sächlichen“ Geschlechtes für Jeden, der diese grammatischen Namen zum ersten Mal hört, etwas Schiefes enthalten muss, aus dem einfachen Grunde, weil bei diesem dritten Ausdruck mit Einem Male jener Vergleich aufgegeben und das Wort „Geschlecht“ in einem Sinne gebraucht wird, bei welchem dieser durch seine Bedeutung sich aufdrängende Vergleich zu einem Widersinn führt. Dies Verhältniss der drei Genera haben offenbar die alten Grammatiker sehr richtig erkannt, wenn sie von den Substantiven der dritten Classe sagten, sie seien *generis neutri* (welche Form bekanntlich in dieser Verbindung die übliche ist). Sie erklärten damit deutlich erstens, dass es nur zwei Genera im eigentlichen Sinne gäbe, und zweitens, dass die sogenannten Neutra keinem dieser beiden Genera angehörten. Sie nahmen also das Wort *genus* in einem Sinne, bei welchem seine Beziehung zu dem Begriffe des natürlichen Geschlechtes gewahrt wurde. So logisch es daher ist zu sagen, dieses Wort ist *masculini*, *feminini* oder *neutrius generis*, ebenso widersinnig wäre, wenn nicht sowohl *genus* als *neutrum* in eine neue Bedeutung übergegangen wären, die Aussage: „Es gibt drei *genera*, nämlich ein *genus masculinum*, *femininum* und *neutrum*.“ Es ist daher ganz in Uebereinstimmung mit der Auffassung der alten Grammatiker, wenn die neuere wissenschaftliche Kunstsprache von „geschlechtigen“ und „ungeschlechtigen“ Nomina redet. Aus den beiden angeführten Gründen, erstens wegen der relativen Gleichartigkeit der Flexion bei den Masculinis und Femininis neben der scharf hervortretenden Verschiedenheit der neutralen Declination und zweitens wegen der unabweisbaren Beziehung des grammatischen Geschlechtes zu dem natürlichen darf auch die Schulgrammatik diese Eintheilung der Nomina in zwei Classen, geschlechtige und ungeschlechtige, nicht von sich abweisen. Welchen Namen sie denselben geben will, ist eine secundäre Frage. Sie könnte vielleicht bei der Bezeichnung „ge-

schlechtige und ungeschlechtige“ oder „geschlechtsbezeichnende und geschlechtslose“ stehen bleiben, wenn nicht der Ausdruck „Geschlecht“ auch im Sinne „grammatisches Geschlecht“ sich allgemein eingebürgert hätte und deshalb Verwirrung hervorrufen würde. Sie wird daher unter einfacher Anlehnung an den in der deutschen Grammatik üblichen Terminus „sächliches Geschlecht“ die Neutra „Realwörter“ und dementsprechend die Masculina und Feminina „Animalwörter“ nennen dürfen. Denn, ist die Bezeichnung „männliches“ und „weibliches“ Geschlecht richtig — und dass sie es ist, wird von Niemand bezweifelt —, so wird schon hierdurch erwiesen, dass ursprünglich die durch Masculina und Feminina bezeichneten Wesen als lebende aufgefasst wurden. Bestätigt aber wird dies noch weiter durch den Umstand, dass den Masculinis und Femininis, nicht aber den Neutris das Nominativzeichen, oder richtiger das Subjectszeichen *s* eigenthümlich ist, da mit demselben, wie ich Z. R. III S. 42 bis 49 nachgewiesen zu haben glaube, ursprünglich nur der Urheber eines wahrgenommenen Vorgangs, also ein lebendes Wesen bezeichnet wurde. Sollte aber Jemand gegen die Aufnahme des Wortes „Animalwörter“ in eine Elementargrammatik das Bedenken haben, dass es dem Schüler seltsam erscheinen müsste, so viele todte Gegenstände in der Sprache als Animalwörter behandelt zu sehen, so müsste dieser den gleichen Einwand gegen den allgemein gebilligten Gebrauch der Ausdrücke „männlichen“ und „weiblichen Geschlechtes“ erheben, denn auch diese sind nur aus einem im Einzelnen für uns oft nicht mehr verständlichen Vergleiche hervorgegangen. Wie man diese bildlichen Benennungen dem Schüler sehr einfach durch wenige Worte zu erläutern pflegt, so kann man ihm auch z. B. mit Hülfe des in der Formenlehre angegebenen *hiems* etwa unter Anführung des Claudius'schen „Der Winter ist ein rechter Mann u. s. w.“ den Ausdruck „Animalwörter“ und vollends das von selbst an sächliches Geschlecht erinnernde „Realwörter“ ohne Schwierigkeit klar machen. Der Name „Animalwörter“ statt „Personalwörter“, woran ich früher gedacht hatte, schien mir deshalb zweckmäſsiger, weil der Ausdruck „Person“ und „Personal“ den Schüler wegen des sonstigen Sprachgebrauchs doch wohl zu sehr an wirkliche Personen erinnert, während jenes Wort, da er *animal* als das eine *anima*

Besitzende, als „das lebende Wesen“ kennen gelernt hat oder kennen lernt, für ihn einen noch treffenderen Gegensatz zu „Realwörter“ bildet. Natürlich wird es nicht an Kritikern fehlen, die diese neuen Namen überhaupt ohne Weiteres für „überflüssig“ erklären, da man doch bisher einfach mit den drei Genera sehr gut ausgekommen sei. Diesen wird, wollen sie ihren Tadel begründen, die Verpflichtung obliegen zu beweisen entweder, dass die statt der herkömmlichen Dreitheilung aufgestellte, beziehungsweise wieder in Erinnerung gebrachte Zweitheilung mit nochmaliger Gliederung des einen Theiles durch die uns vorliegenden sprachlichen Thatsachen nicht gefordert werde, oder aber, dass trotz dieses in Wirklichkeit bestehenden Verhältnisses der Kategorieen in Bezug auf die Benennungen lediglich auf der einen Seite die beiden Unterarten, auf der anderen die Gattung zu berücksichtigen sei.

III. Wortstamm und Wortstock. Ueber den Stamm der Nomina lehrt die Grammatik von Ellendt-Seyffert § 28: „Der Theil des Nomen, welcher übrig bleibt, wenn man die Genetivendung wegnimmt, heifst der Stamm des Wortes, z. B. *pater*, *patris*, Stamm *patr*.“ Uebereinstimmend damit sagt v. Gruber § 5: „Wenn die Genitivendung abgeworfen wird, so bleibt der Stamm des Wortes übrig, an den alle Casusendungen angehängt werden, also: *al-*, *ann-*, *arbor-*, *sens-*, *di(e)-*.“ Diese Behauptung ist nun bekanntlich falsch. Denn wenn irgend ein Ergebniss der Sprachforschung feststeht, so ist es dies, dass in den vier vocalischen Declinationen der Stamm nicht auf den der Genitivendung vorausgehenden Consonanten, sondern auf die vier Vocale *a*, *o*, *u* und *e* ausgeht, von *ala*, *annus*, *sensus* und *dies* also nicht wie oben angegeben, sondern *ala-*, *anno-*, *sensu-* und *die-* lautet. Dass ein so handgreiflicher Fehler noch in neuester Zeit in mehreren der namhaftesten Schulgrammatiken nicht vermieden worden ist, müsste geradezu unbegreiflich erscheinen, wenn nicht auf der anderen Seite das didactische Interesse, welches dazu Veranlassung gab, leicht erkennbar wäre. Offenbar nämlich kommt es für den Sextaner, der decliniren lernen soll, nicht auf den Stamm des Nomens an, sondern auf denjenigen Theil desselben, welcher übrig bleibt, wenn man die Endung des



gen. sing. wegstreicht. Dies Sprachelement gibt ihm die Handhabe, mittelst deren er, sobald er sich einmal das Paradigma und seine Endungen gemerkt hat, ohne Schwierigkeit zu dem ihm mitgetheilten *nom.* und *gen. sing.* die übrigen Casus bilden kann. Der Stamm hingegen erleidet im Lateinischen bei der Flexion so bedeutende Veränderungen, dass für den Anfänger bei der ersten Erlernung des Paradigmas die Aufweisung desselben in den einzelnen Formen geradezu etwas Verwirrendes hat *). Während daher im Griechischen, wo der Stammauslaut auch in den vocalischen Declinationen sich fast durchweg erhalten hat, eine frühzeitige Beobachtung des Stammes um so weniger ein Bedenken hat, als die Schüler den Unterricht in demselben zwei oder drei Jahre später und nach Vorbildung durch eine andere fremde Sprache beginnen, wird man im lateinischen Elementarunterrichte es nur billigen können, wenn die meisten Grammatiken bei den Paradigmen von einer Berücksichtigung des ursprünglichen Stammes absehen und statt dessen jenen in allen Casus mit Ausschluss des Nominativs sich gleich bleibenden Worttheil einerseits und die an denselben antretenden, nach den fünf Declinationen sich modificirenden Endungen andererseits durch den Druck unterscheiden. Dass jener unveränderliche Bestandtheil des Nomens

*) Mit Recht sagte daher schon 1844, als Berger in seiner auf einen Parallelismus mit dem Griechischen hinzielenden lateinischen Grammatik die Paradigmata der Zweiten so vorgeführt hatte:

	populus Volk	*puer* Knabe
Nom.	*populŏs = populŭs*	*puerŏ = puer*
Gen.	*populŏ-i = populī*	*puerŏ-i = pueri*
Dat.	*populŏ-i = populō*	etc.
Acc.	*populŏ-m = populŭm*	
Voc.	*populĕ*	
Abl.	*populŏ-i = populō*	

der Wittenberger Director Hermann Schmidt in seiner trefflichen Programmabhandlung dieses Jahres S. 26. A.: „Wer bedauert nicht die armen Knaben, denen eine so unweise Weisheit vorgetragen wird? In der That wäre mit dem Begriffe einer Parallelgrammatik nothwendig diese Form verbunden, dann hätten sich die Männer, die für die Einführung derselben gesprochen, einen schlechten Dank damit bei den Gymnasien verdient, denn sie würden die Schwierigkeiten des Sprachenlernens dadurch statt, wie Friedr. Thiersch meint, um zwei Drittheile zu verringern, vielmehr um eben so viel und noch mehr erhöhen.“

aber mit einer völligen Veränderung des allgemein üblichen wissenschaftlichen Sprachgebrauchs „Wortstamm“ genannt werde, kann entschieden nicht gebilligt werden. Denn schon mit Rücksicht auf das Lateinische darf die spätere Erkenntniss des wirklichen Stammes nicht durch falsche Vorbegriffe erschwert werden; vollends aber würde der griechische Unterricht, für welchen die ächten Nominalstämme noch eine ganz andere Wichtigkeit haben, gegen eine solche Verwirrung der Vorstellungen mit derselben Berechtigung den entschiedensten Protest erheben müssen, wie es Georg Curtius in seinen Erläuterungen (S. 45) gegenüber der Beibehaltung der „scheinbaren Stämme *Μουσ λογ*, welche noch immer manche Grammatiken verzieren“, gethan hat. Unter diesen Umständen könnte es scheinen, als ob die lateinischen Elementargrammatiken hinsichtlich der Bezeichnung jenes Sprachelementes „welches übrig bleibt, wenn man die Endung des *gen. sing.* abstreicht“, keine andere Aushülfe hätten, als überall da, wo dasselbe erwähnt werden muss, diese umständliche Beschreibung anzuwenden. Denn hätte die Ausschälung desselben aus dem Wortganzen nur die Bedeutung eines Schulmeisterkniffes, durch welchen den neunjährigen Knaben das Erlernen der Declinationen erleichtert werden soll, so würde eine besondere Benennung dieses nur zu practischem Zwecke aufgestellten Sprachelementes mehr oder weniger willkürlich erscheinen müssen und schwerlich auf solche Zustimmung rechnen dürfen, wie die für reale Wesenheiten gewählten Namen jener anderen „*elementa rudes quae pueros docent magistri*“. Offenbar aber würde jene schwerfällige Umschreibung für den practischen Unterricht manche Schwierigkeiten bereiten. So würde z. B. bei einem Schwanken des Schülers über stammhafte oder nicht stammhafte Beschaffenheit des *e* in *ager* behufs Ermittlung des *agr-* statt der einfachen aber bei dem Hinzielen auf jene Antwort falschen Fragstellung: „Wie heifst der Stamm von *ager?*“ kaum eine andere Formulirung möglich sein als etwa: „Was bleibt bei diesem Worte im *gen. sing.* übrig, wenn man die Endung abstreicht?“, womit dem Schüler schon die Hälfte der ihm obliegenden Denkoperation vorweggenommen ist. Allein bei genauerer Erwägung wird sich zeigen, dass jene in den Schulgrammatiken zu practischen Zwecken durchgeführte Scheidung zwischen diesen beiden mit Stamm und

S u f f i x nicht zusammenfallenden Theilen der Nomina auch in dem inneren Wesen derselben begründet ist und deshalb auch vom Standpunkte der Sprachwissenschaft aus eine besondere Benennung eines jeden der beiden erfordert.

Es ist auffallend, dass man in den meisten Darstellungen der lateinischen Formenlehre bei der Unterscheidung des veränderlichen und des sich gleich bleibenden Theiles der flectirbaren Wörter fast nur die Aufsenseite dieser Erscheinung in's Auge gefasst hat oder doch nur bei dem einen der beiden Theile, bei den Endungen, auf das innere Wesen eingegangen ist. So sagt z. B. Ellendt-Seyffert in dem erwähnten § 28 zuerst: „Die Endungen, welche gebraucht werden, um die verschiedenen möglichen Beziehungen des Wortes anzuzeigen, heifsen *casus* (Fälle) des Nomen.“ Schon die Rücksicht auf die Concinnität der Angaben hätte nun erfordert, dass auch gesagt wurde, was durch den anderen Theil der Nomina angezeigt werde. Statt dessen folgt jene rein äufserliche und wie wir sahen aufserdem falsche Bemerkung: „Der Theil des Nomen, welcher übrig bleibt, wenn man die Genetivendung wegnimmt, heifst der Stamm des Wortes.“ Es ist aber klar, dass wie durch den veränderlichen Theil des Wortes die verschiedene grammatische Beziehung desselben angegeben wird, so durch den unveränderlichen die sich gleich bleibende lexicalische Bedeutung. Mag ich von dem Winter selbst etwas aussagen oder die Durchschnittstemperatur des Winters angeben, dem Winter einen Einfluss auf meine Gesundheit zuschreiben, den Winter fortwünschen, oder durch den Winter erfreut werden: der Winter bleibt immer der Winter, und dieser Gegensatz zwischen den constanten und den fluctuirenden Vorstellungselementen wird einerseits durch das in allen Casus sich gleich bleibende *hiem-* und andererseits durch die verschiedenen Umgestaltungen des aus diesem *hiem-* gebildeten Nomens: *hiem-s*, *hiem-is*, *hiem-i*, *hiem-em*, *hiem-e* in einer überaus plastischen Weise zur Anschauung gebracht. Unveränderlich gleich dem „Dinge an sich“ zieht sich der Lexicaltheil des Wortes durch alle Flexionsformen hin; nur das Wortganze, als der aus dem bewegten Meere menschlicher Gedanken wiederstrahlende Reflex des vorgestellten Dinges, zeigt je nach seiner grammatischen Beziehung eine wech-

selnde Gestalt, ganz ähnlich, um mit dem Dichter zu reden, „wie des Mondes Abbild zittert in den wilden Meereswogen und er selber still und sicher wandelt an dem Himmelsbogen."*) Hätte man in der lateinischen Elementargrammatik bei der Flexion der Nomina auf die innere Bedeutung dieses constanten Gegensatzes zwischen einem veränderlichen und einem unveränderlichen Worttheil Rücksicht genommen, so würde dies vermuthlich schon längst nicht nur auf die Beseitigung jener unrichtigen Anwendung des Terminus „Stamm" und jener didactisch hinderlichen Umschreibung „der Theil des Nomens, welcher übrig bleibt, wenn man die Genitivendung wegnimmt", sondern vor Allem auch auf eine sprachwissenschaftlich wichtige Erkenntniss geführt haben. Während nämlich im Griechischen auch bei den vocalischen Declinationen in Folge der nahezu vollständigen Beibehaltung des vocalischen Stammauslautes in der That dasjenige, was man lautlich den Stamm des Wortes nennt, der Träger seiner Bedeutung ist, so dass Curtius sehr Recht hat, wenn er sagt, dass jene

*) Dieser die ganze lateinische Sprache wie die griechische durchdringende, dem Schüler täglich an zahlreichen Beispielen sich zeigende Gegensatz gewährt den klassischen Sprachen in formal bildender Hinsicht einen bedeutenden Vorzug vor den modernen, z. B. dem Französischen, wo das Casusverhältniss theils durch die Stellung, theils durch Vorwörter, theils durch Wortveränderung ausgedrückt wird, so dass die innere Wesensgleichheit des durch verschiedene sprachliche Mittel zum Ausdruck Gebrachten dem Schüler äufserlich nicht entgegentritt. Allein so wenig sich bestreiten lässt, dass jener Vorzug des Lateinischen und Griechischen seine günstige Wirkung auf die logische Bildung der Schüler auch dann nicht verfehlen wird, wenn dieselben den Gegensatz zwischen dem lexicalischen und grammatischen Bestandtheil der Wörter stets mehr unbewusst empfunden, als klar erkannt haben, so ist auf der andern Seite doch zweifellos, dass eine ausdrückliche Belehrung über dieses tiefgreifende Sprachgesetz und eine bei besonders geeigneten Beispielen wiederkehrende Hinweisung auf die Verwirklichung desselben jenen pädagogischen Gewinn erst zu seiner vollen Geltung bringen kann. Dies lässt sich aber mit aufserordentlich geringer Mühe erreichen, sobald man nur einmal die Sache scharf in's Auge gefasst hat. „Auch dem Schüler," sagt treffend Georg Curtius Erläuterungen u. s. w. S. 41, „kann es leicht klar gemacht werden, dass der Stamm eines Nomens, als der eigentliche und ausschliefsliche Träger seiner Bedeutung, durch alle Casusformen sich hindurchzieht, während die Endungen an ihn zur Bezeichnung der einzelnen Casus, unter diesen natürlich auch des Nominativs Sing., angefügt werden."

scheinbaren Stämme *Μουσ λογ* weder „wissenschaftlichen Grund noch praktische Bedeutung haben" (a. a. O. S. 45), gilt für das Lateinische diese Thatsache in vollem Umfange nur hinsichtlich der consonantischen und allenfalls noch der *e*-Declination. Denn Niemand wird behaupten wollen, dass z. B. bei *populi*, *populo*, *populum* u. s. w, für den Römer der Begriff „Volk" in einem ihm vorschwebenden *populo-* gelegen habe; es ist vielmehr klar, dass, wie ihm die Casusbeziehungen durch die Endungen *-i*, *-o*, *-um* ausgedrückt wurden, der lexicalische Sinn des Wortes nur durch dasjenige bezeichnet wurde, was nach Wegstreichen derselben übrig blieb, also durch *popul-*. Sehr richtig, wenn auch vielleicht etwas zu allgemein sagt Herzog in seinen „Untersuchungen über die Bildungsgeschichte der griechischen und lateinischen Sprache" (S. 11), dass man wegen des abgeschlossenen Zustandes der meisten Flexionsformen „in den geschichtlich vorhandenen Zweigen des indogermanischen Stamms vom Standpunkt ihres Gebrauchs aus überhaupt nicht mehr von Casus- und Personalsuffixen reden könne, sondern nur noch von Wortendungen": das Gleiche gilt aber auch überall da, wo der Stammauslaut verwischt ist, hinsichtlich des Stammes. Wie es also wissenschaftlich gerechtfertigt und geboten ist unter Berücksichtigung der verschiedenen Perioden der Sprachentwickelung „Suffixe" und „Endungen" zu unterscheiden, so muss unverkennbar auch bei einer ganzen Anzahl von Fällen zur Bezeichnung desjenigen, was die Römer selbst als den lexicalischen Theil des Wortes empfanden, der Name „Wortstamm" durch einen andern ersetzt werden. Bleibt man in dem Bilde, welchem die sprachwissenschaftlichen Termini „Wurzel" und „Stamm" entlehnt sind, so dürfte sich als der passendste Ausdruck für die beschnittene, an dem lebendigen Wachsthum der Sprache nicht mehr Theil nehmende, in der Litteratursprache für alle Zeiten unabänderlich feststehende Form des Wortstamms die Bezeichnung „Wortstock" darbieten. Denn unter „Stock" verstehen wir ja im eigentlichen Sinne einen nicht weiter wachsenden Baumstumpf, Pfahl oder Stab, im übertragenen wie in „Urirothstock", „Bristenstock" u. s. w. etwas Festes und Starres. Und wollte Jemand etwa in pedantischer Weise einwenden, dass „Stock"

zuweilen doch auch wie in „Rosenstock“, „Blumenstock“ u. a. gleichbedeutend mit „kleiner Stamm“ von dem noch triebkräftigen Grundschoss eines Gewächses gebraucht werde, so würde ich darauf antworten, dass auch der „Wortstock“, d. h. derjenige Theil des Nomens, der nach Wegfall der Genitiv-Endung übrig bleibt, in einer ganzen Wortklasse, nämlich in der consonantischen Declination, mit „Wortstamm“ gleichbedeutend ist.

Durch die Aufnahme dieses Ausdrucks dürfte nun, wenn mich nicht alles täuscht, dem lateinischen Anfangsunterrichte nicht nur eine sehr erhebliche Erleichterung, sondern zugleich auch die Möglichkeit gewährt werden den strengsten Forderungen der Sprachwissenschaft zu entsprechen. Denn in der ersten und zweiten Declination braucht nun dem Schüler zunächst nichts von dem ihn so leicht verwirrenden Stamme gesagt zu werden, ohne dass es deshalb nöthig wäre bei *servi*, *pueri*, *agri* u. s. w. auf eine Analyse der Formen zu verzichten, ein Vortheil, der um so gröſser ist, als ja grade diese den Wortstamm fast in allen Casus abschleifende Wortklasse im Anschluss an die ihr sonst verwandte erste Declination naturgemäſs den ersten Wochen des Sexta-Cursus zufällt. Schreitet dann der Unterricht zur dritten Declination fort, so tritt der „Wortstamm“ in seine Rechte. Ohne Schwierigkeit lässt sich nun dem Schüler sagen: „In der dritten Declination hat sich die ursprüngliche Form des Wortstocks, welche man den Wortstamm nennt, in allen Casus erhalten. In der ersten und zweiten Declination dagegen ist der ursprüngliche Stamm-Auslaut, den ihr noch im *gen. plur. mensarum*, *populorum*, erkennen könnt, gröſstentheils von der nachfolgenden Endung verschlungen worden.“ Mit Hülfe desselben Casus — für die practischen Bedürfnisse der Schule ein sehr glücklicher, merkwürdiger Weise bis jetzt noch nicht benutzter Zufall — kann man endlich, wenn alle fünf Declinationen gelernt sind, dem Schüler, so wie es im § 17 meiner Formenlehre geschehen (I. *mensa-rum*, *populo-rum*, *sensu-um*, *re-rum*, *brevi-um*, II. *reg-um*), einen Ueberblick über sämmtliche Stamm-Auslaute der Nomina mit der gröſsten Anschaulichkeit gewähren und ihn so mit der wissenschaftlich richtigeren Eintheilung der Declinationen bekannt machen. Auf diese Weise ist in doppelter Hinsicht ein allen Anforderungen

methodischer Didactik entsprechender Stufengang gewonnen: Zuerst lernt der Schüler nur die einzelne Declination und nur die in der wirklichen Sprache der Römer waltenden Elemente kennen; erst dann an den zusammengestellten Formen des *gen. plur.* die rationelle Eintheilung der Declinationen und durch diesen Ueberblick über das uns vorliegende Declinationssystem zugleich auch die nur auf dem Wege der Wissenschaft erschlossene ursprüngliche Gestalt der Stämme.

IV. Das Declinations-Schema. Soll das Paradigma ein richtiges Bild von der Art gewähren, wie die Sprache die verschiedenen grammatischen Beziehungen eines Wortes durch lautliche Mittel ausgedrückt hat, so ist klar, dass eine Flexionsform, welche ausnahmslos in jeder Declination und zwar sowohl in der Flexion der Animalwörter (der *Masc.* und *Femin.*) als in der der Realwörter (*Neutra*) als eine einheitliche erscheint, nicht um der ihr innewohnenden Bedeutungen willen in verschiedene Casus zerlegt werden darf. Diesen Fehler begeht man aber bei der bis jetzt allgemein üblichen Behandlung der Dativ-Ablativform des Plurals. Während im Griechischen Niemand daran denkt die Form des Duals, welche sowohl den Genitiv als den Dativ bezeichnet, im Paradigma zweimal aufzuzählen, und noch weniger die gleichzeitig als Nominativ, Accusativ und Vocativ fungirende dreimal, hält man in der lateinischen Grammatik noch immer an dem überlieferten Herkommen fest einer Responsion mit dem Singular zu Liebe auch im Plural für den Dativ und den Ablativ zweimal eine Casusform anzuführen. Was heifst aber, bei Lichte betrachtet, dies anders, als die Sprache von einem rein theoretischen Standpunkte aus schulmeistern? Für den Römer gab es im Plural zur Bezeichnung dessen, was er im Singular theils durch den Dativ theils durch den Ablativ ausdrückte, nur Einen Casus, wobei offenbar ein ganz analoges Sprachgefühl mafsgebend war wie bei dem Griechen in Bezug auf den Dativ überhaupt, indem man durch diesen die verschiedensten Beziehungen, wie das indirecte Object, das Mittel oder Werkzeug u. s. w. mit hinreichender Deutlichkeit bezeichnet fand. Der Grammatiker aber, der im lateinischen Paradigma aus diesem Einen Casus zwei macht, gibt sich den Anschein, als ob er das besser wissen wolle, als die Leute, die einst das Latein als ihre

Muttersprache gesprochen haben. „Im Singular", wird er vielleicht sagen, „gibt es einen Dativ und Ablativ, folglich müssten von Rechts wegen auch im Plural diese beiden Casus vorhanden sein; der syntactische Gebrauch beweist auch, dass sie in der That dem Begriffe nach existirten, wenn auch nicht in der äufseren Erscheinung, folglich wird die Grammatik, zumal da sie die Aufgabe hat logisch zu bilden, diesem äufseren Mangel abhelfen und dem Aufbau des Paradigmas die Verunzierung durch eine so unsymmetrische »Façade« ersparen dürfen." Ohne Zweifel war indessen bei dem grofsen Einflusse, den die pädagogischen Rücksichten auf die Gestaltung der lateinischen Grammatik gehabt haben, der practische Theil derartiger Erwägungen in höherem Grade mafsgebend, als der theoretische. Da der Knabe beim Decliniren-lernen zugleich die erste Belehrung über die Casusbegriffe erhält, so lag es den Schulmännern nahe dieselben ohne strenge Beachtung der wirklichen Sprache in einem möglichst correct erscheinenden Systeme vorzuführen. Offenbar in der Absicht dem Schüler recht sicher einzuprägen, dass es im Lateinischen der Bedeutung nach sowohl im Singular als im Plural sechs Casus gebe, führte man das Verfahren ein, gleichmäfsig in beiden Numeri sechs Casusformen mit der entsprechenden Uebersetzung in den Grammatiken aufzuzählen und von den Schülern hersagen zu lassen. Allein gerade die Bedürfnisse des lateinischen Elementarunterrichtes widerrathen es, wie mir scheint, auch abgesehen von jenen sprachwissenschaftlichen Bedenken, an dieser Gewohnheit festzuhalten. Denn wenn der Knabe regelmäfsig je eine lateinische Form durch Eine deutsche Uebersetzung wiedergibt, so erzeugt das nur allzuleicht das Gefühl, als ob die beiden Sprachen vollkommen congruent seien, und es nur darauf ankäme, in mechanischer Weise die entsprechenden Wörter in beiden Sprachen zu vertauschen. Woher anders rühren jene Fehler, mit denen noch bis in die Quinta hinein gekämpft werden muss, dass der Schüler, wenn er z. B. „ich sehe die Felder" zu übersetzen hat, ohne Weiteres dasjenige wählt, was ihm zuerst einfällt, also *campi*, ohne sich zu besinnen, ob nicht auch eine andere lateinische Form im Deutschen mit „die Felder" wiedergegeben wird? Wäre ihm die Thatsache, dass zwischen den beiden Sprachen keineswegs eine, bis in alle Einzelheiten gehende Responsion der Wörter

und Formen stattfindet, vollkommen geläufig, so würde er unwillkürlich, ehe er an das Uebersetzen geht, sich die doppelte Frage vorlegen, wie könnte die deutsche Form, an sich betrachtet, lateinisch lauten?, und wie muss sie in diesem Falle wiedergegeben werden? Ein wichtiges Hülfsmittel den Knaben an dieses Besinnen zu gewöhnen, ist, wie ich Z. R. IV S. 164 etwas weiter ausgeführt habe, das Verfahren ihn da, wo das Deutsche mehreren Formen im Lateinischen entspricht, jedesmal vollständig in förmlicher Aufzählung („erstens", „zweitens" u. s. w.) die betreffenden lateinischen Formen mit ihrer grammatischen Bezeichnung angeben zu lassen. Nicht minder wichtig aber ist, dass von vornherein jener unrichtigen Vorstellung energisch vorgebeugt werde, was bei dem mechanischen gleichmäfsigen Herleiern der Singular- und Pluralformen durchaus nicht geschieht. Muss dagegen der Knabe beim Herunterdecliniren eines lateinischen Wortes jedesmal bei der Dativ-Ablativform des Plurals sogleich die beiden deutschen Uebersetzungen angeben, so bewirkt schon diese Ungleichmäfsigkeit, dass ein gedankenloses Herplappern erschwert und jene wichtige sprachliche Thatsache immer wieder in Erinnerung gebracht wird.

Dieselbe Bewandtniss wie mit dem Dativ-Ablativ hat es auch mit dem Nominativ-Vocativ Pluralis. Da für die Mehrzahl in keiner der fünf Declinationen sich neben dem Nominativ eine besondere Form für den Vocativ findet, so ist auch für diese beiden nur begrifflich getrennten Casus im Paradigma eine zusammenfassende Angabe aus sachlichen wie aus didactischen Gründen geboten. Etwas anders steht es mit dem Vocativ Singularis. Auch dieser stimmt zwar bei den meisten Flexionsarten mit dem Nominativ überein, macht aber bei den Wörtern auf *us* nach der Zweiten und gröfstentheils auch bei den aus dem Griechischen entlehnten Substantiven eine Ausnahme. Es würde daher sprachwissenschaftlich nicht ungerechtfertigt sein, wenn man im Singular den Vocativ nach wie vor als einen besondern Casus aufführte, aus practischen Gründen aber empfiehlt sich auch hier die Zusammenfassung des lautlich nicht Getrennten. Denn wird der Vocativ überall als eine selbständige Form gelernt, so muss der Schüler bei allen nach den Paradigmen *mensa*, *bellum*, *puer*, *(liber)*, *rex*, *fulgur*, *brevis*, *fructus*, *cornu*,

res gehenden Wörtern, also bei neun verschiedenen Flexionsarten, sich an die Regel erinnern, dass der Vocativ mit Ausnahme der Wörter auf *us* nach der Zweiten dem Nominativ gleich sei, während es im anderen Falle nur bei einer einzigen Wörterklasse eines Hinlenkens der Aufmerksamkeit auf die Form dieses Casus bedarf. Ohne Zweifel wird also durch dieses Verfahren nicht nur das Erlernen und Einüben der Gesammtheit der Declinationen vereinfacht und erleichtert, sondern zugleich auch die Einprägung der einzigen Ausnahme durch das Hervortreten derselben im Paradigma in der wirksamsten Weise unterstützt. Jene Vereinfachung aber in Bezug auf die gesammte Flexion der Nomina ist eine um so gröfsere, als durch diese principielle Zusammenfassung des Nominativs und Vocativs auch die Nothwendigkeit bei diesem Casus den Unterschied zwischen dem Singular und Plural zu beachten fortfällt. Bei dem herkömmlichen Verfahren muss, da wegen der besonderen Declination der Neutra in der Zweiten, Dritten und Vierten und der Adjectiva der Dritten mindestens 9 Paradigmen erforderlich sind, an 18 verschiedenen Stellen ein wenn auch noch so kurzes Besinnen auf die lateinische Form des Vocativs eintreten, obgleich nicht weniger als 17 von diesen 18 Denkoperationen überflüssig sind, und aufserdem bei der einzigen wirklich nöthigen dabei noch eine besondere Warnung, sie nicht nach Analogie der übrigen zu vollziehen, in der Praxis nothwendig wird: Im anderen Falle werden jene 17 überflüssigen Geistesfunctionen eingestellt und dadurch zugleich auch hinsichtlich der 18ten das Bedürfniss einer besonderen Unterstützung beseitigt.

Nimmt man zu diesen an der Behandlung des Vocativs gewonnenen Vereinfachungen die beim Dativ-Ablativ Pluralis sich ergebenden hinzu, so sind es bei den neun Paradigmen im Ganzen 17 + 9 = 26 Angaben, welche über Bord geworfen werden. Addirt man hiernach die Secunden und Minuten, welche bei den diesen gekürzten Paradigmen folgenden Declinationsübungen — mögen die Wörter mit Hinzufügung des Deutschen oder was daneben nicht minder zweckmäfsig ist ohne dasselbe durchdeclinirt werden — durch die Beseitigung der überflüssigen lateinischen Formen sich gewinnen lassen, so dürfte ein gewiss unverächtliches Resultat sich herausstellen.

Nur um den von einem rein wissenschaftlichen Standpunkte aus sich aufdrängenden Folgerungen zu begegnen, mögen hier noch einige Worte über die Declination der Neutra ihre Stelle finden. In einer nicht zu Schulzwecken bestimmten lateinischen Grammatik würde nämlich nach den oben aufgestellten Grundsätzen in den Paradigmen der Neutra aufser jenen anderen Kürzungen auch eine Zusammenziehung des Nominativs und Accusativs eintreten müssen. Selbstverständlich käme dabei aber in der Reihenfolge der Casus nicht dem Nominativ, sondern dem Accusativ die erste Stelle zu. Denn mag die von mir Z. R. III S. 44 bis 49 über die inneren Gründe aufgestellte, meines Erachtens sehr wahrscheinliche Hypothese richtig sein oder nicht: die Thatsache selbst, dass bei den Neutris der Accusativ der ursprüngliche Casus war, wird durch die evidente Objects-Bedeutung des Suffixes *m* auf das Schlagendste erwiesen (vgl. die a. a. O. S. 44 und 45 aus Schleicher, Curtius und Bücheler angeführten Stellen). Hiernach kann in einer wissenschaftlichen Grammatik das Paradigma des Neutrums nur in folgender Gestalt erscheinen:

Accusativ Vocat. Nomin.	*saxum*	den Fels; o Fels; der Fels
Genit.	*saxi*	des Felsen
Dat.	*saxo*	dem Felsen
Abl.	*saxo*	durch den Felsen
u. s. w.		

Dass dieses Schema für einen Anfänger ungeeignet sein würde, bedarf keiner Ausführung. Es würde indessen an dieser Eigenschaft wenig geändert werden, wenn man aus practischen Gründen den Nominativ voranstellen wollte. Denn da sich die Declination der Realwörter (Neutra) nur im *Acc. Voc. Nom.* von der der Animalwörter (Masc. u. Femin.) unterscheidet, so müssen die Paradigmen beider Wortarten, wenn dem Schüler das Lernen nicht unnöthig erschwert werden soll, parallel neben einander stehen. Gilt dies schon für die Substantiva, so ist es vollends einleuchtend für die Adjectiva, bei denen das Zusammengehörige nicht auseinandergerissen werden kann. In dem Conflicte der pädagogischen Interessen und der Forderungen der Wissenschaft mussten daher hier ohne Zweifel die letzteren zurückstehen.

V. Die Conjugation. Dass in dem Conjugations-Paradigma die Scheidung der Verbalformen nach ihrer Ableitung von den drei Stämmen des Präsens, Perfectum und Supinum der sprachlichen Entwicklung entsprechend als die primäre, die nach Activum und Passivum aber als die secundäre zu behandeln sei, habe ich Z. R. III S. 12—27 ausführlich begründet, so dass ich hier in dieser Beziehung einfach auf das dort Gesagte würde verweisen können, wenn nicht in einer Recension meines Aufsatzes (in Z. f. d. G. 1875 S. 225 fg.) von Dorschel ungeachtet seiner principiellen Zustimmung mehrere Bemerkungen gemacht worden wären, auf welche ich, da sie das Gebiet der Praxis berühren, bereits in diesem Aufsatze eingehen muss*). S. 228 sagt der genannte Recensent: „Aber auch Seyffert u. a., die in der Formenlehre diese Eintheilung nicht haben, geben sie wenigstens in dem betreffenden syntaktischen Capitel, wo sie ja erst ihre eigentliche Bedeutung und Verwerthung findet, von wo sie der Lehrer ja leicht für den Elementarunterricht entlehnen kann.“ Ich muss bekennen, dass diese Einwendung des Herrn Recensenten bei mir ein nicht geringes Erstaunen, zugleich aber auch im Hinblick auf den von mir bekämpften Schaden eine gewisse Entmuthigung hervorgerufen hat. Ich hatte in meiner Abhandlung (S. 12 u. 13), wie ich glaubte, mit hinreichender Deutlichkeit darauf hingewiesen, wie wichtig es sei, dass der Schüler nicht, wie Seyffert es wolle, die Verbalformen zuerst in einer verkehrten Reihenfolge und hinterher in einer richtigen lerne, sondern „gleich bei der ersten Bekanntschaft mit den Formen wenigstens ein Gefühl für die fundamentalen Verschiedenheiten in der Bedeutung derselben bekomme“. Wie soll man es sich nun erklären, dass, obwohl diese Worte an jener Stelle ebenso wie hier sogar noch durch den Druck ausgezeichnet sind, ein Recensent dennoch jenes bei Seyffert vorausgesetzte Verfahren als zulässig behandelt, ohne das dagegen Vorgebrachte zu widerlegen?

*) Eine Besprechung der von Dorschel gegen meine sprachwissenschaftlichen Hypothesen über eine adjectivische *i*-Declination und über die pronominale Neutral-Endung *d* erhobenen Einwendungen behalte ich abgesehen von den weiter unten folgenden Anmerkungen der späteren Abhandlung vor, da die practischen Vorschläge, welche ich in Bezug auf diese beiden Punkte der Grammatik ebenda gemacht habe, von Dorschel ausdrücklich gebilligt werden.



Auf das Schlagendste, meine ich, beweist diese Erscheinung, in welchem Maſse noch immer unserem lateinischen Elementarunterrichte der Gedanke fremd ist, dass Form und Inhalt zusammen gehören. Es liegt doch auf der Hand, dass es keineswegs gleichgültig ist, ob der Schüler bei dem ersten äuſseren Kennenlernen der Formen in Sexta dieselben so geordnet findet, wie sie ihm später in Tertia ihrem inneren Wesen nach vorgeführt werden, oder aber in einer so bunten Unordnung wie bei Seyffert, zu deren Berichtigung dann der Lehrer die in der Syntax von Seyffert gegebene Eintheilung „leicht für den Elementarunterricht entlehnen kann". Nur dann, wenn der von der Sprache durch Stamm und Endung so handgreiflich hingestellte Unterschied zwischen der *actio* und dem *tempus* auch durch die Anordnung der Formen im Paradigma hervortritt, kann der Sextaner dieselbe zwar nicht vollkommen erkennen, aber doch in soweit verstehen, dass er empfindet, wie die Verschiedenheit der Form nicht eine willkürliche, sondern eine durch die Bedeutung begründete ist, eine Empfindung, die nur der für werthlos halten kann, der von dem Vorurtheile befangen ist, es müsse im Unterricht alles gleich bis auf den letzten Grund verstanden werden. Dieses Vorurtheil theilt Dorschel nicht, denn trotz jener Berufung auf Seyffert hat er in seinem Elementarbuche, wie er mittheilt, die richtige Anordnung bereits mit Consequenz durchgeführt, und in der Besprechung meines Aufsatzes gesteht er ausdrücklich zu, dass „die von Anfang an geübte Unterscheidung von *tempus* und *actio* sicherlich dem späteren syntaktischen Unterrichte wesentlich vorarbeiten werde". Aber wenn man dies einräumt, wie kann man dann gleichzeitig noch diejenige Anordnung der Formen, welche dem syntactischen Unterrichte geradezu entgegenarbeitet, zwar nicht für die beste erklären, aber doch durch die Bemerkung in Schutz nehmen, die richtige Eintheilung der Tempora werde „wenigstens in dem betreffenden syntaktischen Capitel" gegeben?

Mit diesem auffallenden Widerspruche steht eine andere Bemerkung Dorschel's im Zusammenhange, die ich hier gleichfalls nicht übergehen kann, da sie eine für den Unterricht sehr wichtige Frage betrifft. Er sagt nämlich S. 229: „Die Bezeichnung Durativum für die vom Präsensstamm, Perfectivum für die vom Perfectstamm, Stativum für die

vom Supinalstamm abgeleiteten Formen, welche der Verf. S. 21 vorschlägt, halte ich für überflüssig, die letztere sogar für nicht ganz zutreffend.“ Auf diese beiden Aeufserungen ist getrennt zu antworten; ich untersuche zunächst die Frage, ob jene Namen überflüssig seien. Aus der Erkenntnisslehre ist hinreichend bekannt, dass unsere Vorstellungen erst dann volle Klarheit gewinnen und zu einem wirklichen Besitze unseres Geistes werden, wenn wir eine jede derselben mit einem Worte zu bezeichnen vermögen. Es ist ferner bekannt, dass in der Geschichte der geistigen Entwickelung des Menschengeschlechts auf den verschiedensten Gebieten derselben neue Epochen sich wesentlich dadurch charakterisiren, dass für einen bis dahin noch nicht in seiner vollen Bedeutung erfassten, aber doch schon von Vielen empfundenen Gedanken der richtige prägnante Ausdruck gefunden ist. Das Wort ist der Zauberstab, der den flüssigen Vorstellungen gleich einer Wassermenge auf dem Gefrierpunkt mit Einem Schlage feste Gestalt verleiht. Kommt aber diese hohe Bedeutung der Benennung der Dinge zu, wie will man glauben, dass im sprachlichen Elementarunterrichte dieses Mittel zur Erkenntniss realer Existenzen entbehrt werden könne? Denn dass die von demselben Stamme abgeleiteten Verbalformen nicht blofs subjectiv einen vom Grammatiker mehr oder weniger willkürlich aufgestellten Begriff, sondern auch objectiv jedesmal eine geschlossene Gattung constituiren, das ist ja wenigstens hinsichtlich der Präsens- und Perfectstammgruppe zur Evidenz erwiesen und natürlich auch von Dorschel nicht bestritten worden. Ja das Zugeständniss Dorschel's geht sogar noch weiter. Er sagt ausdrücklich (S. 229): „Dagegen stimme ich dem Verf. vollkommen bei, wenn er verlangt, dass gegenüber der Eintheilung nach den Tempusstämmen die Unterscheidung von Activum und Passivum nur noch eine secundäre Geltung hat.“ Nach der Mittheilung, dass der Herr Recensent bereits in seiner Formenlehre und in seinem Uebungsbuche das gleiche Verfahren eingeschlagen habe, heifst es dann weiter: „Dieselbe (die Anordnung der Paradigmen) erhält, wie der Verf. richtig bemerkt, auch von Seiten der Wissenschaft ihre Bestätigung, indem sie als das Wesentliche nicht dasjenige hinstellt, was dem die fertige Sprache von logischen Gesichtspunkten aus Betrachtenden als solches erscheint, sondern

vielmehr dasjenige, was die Sprache selbst in ihrer geschichtlichen Entwickelung als das Wichtigste zuerst zum Ausdruck gebracht hat.“ So erfreulich mir diese Zustimmung ist, so muss ich doch auf der anderen Seite bekennen, dass ich nicht zu begreifen vermag, wie daneben jene von mir gewählten Namen und, wenn ich den Herrn Recensenten richtig verstehe, überhaupt alle zusammenfassenden Benennungen der von demselben Stamm abgeleiteten Formen für überflüssig erklärt werden können. Das Erstere wäre doch nur dann der Fall, wenn bereits andere Namen in Curs wären; solche sind mir indessen nicht bekannt und auch von Dorschel nicht erwähnt worden. Man sagt, so viel ich sehe, immer nur „die vom Präsensstamm u. s. w. abgeleiteten Formen“ oder kürzer „die Präsensstamm-Formen“, wobei, wenn das Wort im Singular gebraucht wird, unklar bleibt, ob damit die Form des Präsensstamms selbst oder eine von demselben abgeleitete gemeint sei; nirgends aber erinnere ich mich — aufser irgendwo bei Georg Curtius das von mir adoptirte Wort „Durativum“ selbst — eine im Singularis stehende, also die Gattung als solche anerkennende Benennung der Gesammtheit jener Formen gefunden zu haben. Da aufserdem Dorschel selbst in den von ihm angeführten Paradigmen seiner Formenlehre — wenigstens in der mir vorliegenden Ausgabe von 1871 — die drei Stammgruppen durch keine Ueberschrift von einander geschieden hat, während die Benennung *Act.* und *Pass.* sehr markirt in die Augen tritt, so muss ich annehmen, dass er nicht blofs die von mir gewählten Namen, sondern der allgemein herrschenden Tradition entsprechend überhaupt eine zusammenfassende Bezeichnung für überflüssig erklären will. Nun vergegenwärtige man sich aber einmal die Logik dieses, übrigens auch von vielen Andern wenn auch meist unbewusst getheilten Standpunktes: „Die Unterscheidung der Verbalformen nach den Tempusstämmen ist das Primäre, die nach Activum und Passivum das Secundäre. Für die beiden secundären Gruppen sind nach wie vor Namen zu verwenden, für die drei primären sind sie — überflüssig.“ Warum? Darüber schweigt man. Wem aber darum zu thun ist, den Grund, nicht warum sie überflüssig sind, sondern für überflüssig gehalten werden, mit treffenden Worten dargestellt zu finden, der sei auf dasjenige verwiesen, was bei G. Curtius Erläuterungen u. s. w.

S. 44 über die „beharrliche Zufriedenheit mit dem einmal hergebrachten" anmuthig zu lesen ist.

Für diejenigen, welche mit mir der Meinung sind, dass der Kunstsprache einer jeden Disciplin die Pflicht obliege, die in Begriffen erkannten realen Gattungen auch durch entsprechende Namen den Einzelwesen gegenüber zu stellen, für diejenigen, welche mit mir die Ansicht theilen, dass zwar die Namen für die secundären Gruppenbildungen der Armee-Corps, Divisionen, Brigaden, Regimenter u. s. w. gut und sachgemäfs seien, dass daneben aber auch die diese Eintheilung durchkreuzenden primären Gruppen der zu Pferde sitzenden und der zu Fufse gehenden Soldaten nicht unpassend mit zwei Gesammtnamen bezeichnet werden, für diese Gesinnungsgenossen seien hier noch einige Bemerkungen über jene Namen selbst hinzugefügt. Hinsichtlich des „Durativum" und „Perfectivum" ist ein Widerspruch gegen die Angemessenheit des Ausdrucks nicht zu fürchten. Ich will daher hier nur kurz hervorheben, dass nach Analogie der übrigen Verbal-Termini eine die Bedeutung berücksichtigende Benennung mir zweckmäfsiger erschien, als eine von der Form ausgehende, weil so der Schüler schon durch die Namen auf die für ihn schwierigere innere Verschiedenheit der beiden Gruppen hingewiesen wird. Dass die Endung mit der von „Activum" und „Passivum" übereinstimmt, dagegen sowohl von der der masculinen Modusnamen als der mit Ausnahme von „Präsens" unmittelbar auf *um* ausgehenden Tempusbenennungen abweicht, gewährt dem Schüler sofort den Eindruck übergeordneter Hauptgruppen. Schwieriger st die Frage, wie die vom Supinstamm abgeleiteten Formen zu bezeichnen seien, da für diese bis jetzt eine Bedeutungseinheit noch nicht mit Sicherheit nachgewiesen ist. Dies ändert indessen nichts an der schon früher von mir (Z. R. III S. 16) hervorgehobenen Thatsache, dass, nachdem Durativum und Perfectivum sich als zwei formell und materiell deutlich geschiedene Gruppen erwiesen haben, die übrigen Formen nicht als ein überschüssiger Rest, sondern ihrer gemeinsamen Ableitung entsprechend als dritte Gruppe bezeichnet werden müssen. An der über die gemeinsame Grundbedeutung dieser Formen von mir a. a. O. S. 17 bis 21 aufgestellten Vermuthung halte ich noch heute unbedingt fest, da das dagegen Eingewandte mir in keiner Weise stichhaltig

erscheint.*) Da es indessen nicht wohl angeht, in ein Schulbuch eine Benennung aufzunehmen, welche sich auf eine zwar sehr wahrscheinliche aber noch nicht anerkannte Vermuthung stützt, so habe ich es vorgezogen, die Formen dieser dritten Classe ihrer unzweifelhaften Ableitung gemäfs unter dem Namen „Supinstamm-Gruppe" zusammenzufassen. Der Uebereinstimmung wegen habe ich im Paradigma dann auch in der Ueberschrift der beiden andern Classen den Namen Durativum und Perfectivum die entsprechenden Bezeichnungen „Präsensstamm-Gruppe" und „Perfectstamm-Gruppe" hinzugefügt. Mit Rücksicht auf eine noch gröfsere Gleichmäfsigkeit der drei Benennungen auch für diese beiden Kategorieen nur die ihre äufsere Qualität angebenden Namen anzuwenden habe ich mich nicht entschliefsen können, da hierdurch andererseits die Gleichartigkeit mit den übrigen Termini des Verbal-Schemas sowohl in der Bedeutung als in der Form gestört würde, und zugleich auch der Vortheil verloren ginge innerhalb dieser Classe logisch untergeordnete Begriffe durch Zusammensetzungen wie „Durativ-Tempora" (§ 88), „Perfectiv-Formen mit Durativ-Bedeutung" (§ 148:

*) Wenn Dorschel a. a. O. S. 229 u. A. sagt, der von mir hingestellte Satz, „dass die Supinalformen den durch den Verbalstamm ausgedrückten Vorgang als einen solchen bezeichnen, welcher dem Urheber desselben innerlich anhaftet," heifse schliefslich doch nichts anderes als: „sie zeigen im Gegensatz zum *Verbum finitum* einen nominalen Charakter, wie auch die übrigen des Verbs", so bedauere ich dies wiederum nicht verstehen zu können. Ich meine der Unterschied ist ein sehr deutlicher: *gustare* das Schmecken und *gustatu* z. B. in *poma iucunda sunt gustatu* „die Aepfel sind unserm Geschmackssinne" oder „unserm Schmecken angenehm" sind beide nominal, aber nur das letztere wird — bei dieser Uebersetzung — als den Geschmack empfindenden Wesen anhaftend gedacht. Die Uebersetzung „unserem Geschmackssinne" drückt natürlich den nach meiner Vermuthung dem Römer vorschwebenden Sinn etwas zu grob aus; dass aber dieselbe im Grunde etwas Richtiges bezeichne, dürfte doch bei der anerkannten Thatsache, dass die beiden Supinformen nichts anderes sind, als der *acc.* und *dat. (abl.)* von Substantiven auf *us* nach der Vierten schwerlich zu bestreiten sein. Vgl. auch die beiden von v. Sallwürk in seinem trefflichen Aufsatze „Die wissenschaftliche Behandlung der latein. Schulgrammatik" Z. f. d. G. 1871 S. 482 angeführten Stellen: *Caes. b. g.* 7, 45, 4 *erat a Gergovia despectus in castra* und *Liv.* 25, 16, 22 *cum undique ex altioribus locis in cavam vallem deiectus (sc. telorum) esset:* „es war ein Hinunterblicken, es war ein Hinunterwerfen" oder „man konnte hinunterblicken, hinunterwerfen".

memini und *odi*) u. s. w. mit prägnanter Kürze zu bezeichnen. Allerdings bleibt dann bei der Wahl des Namens „Supinstamm-Gruppe“ der Uebelstand, dass dieser in dem Gesammt-Systeme des Paradigmas eine isolirte Stellung einnimmt, was nicht der Fall sein würde, wenn man in der Lage wäre, auf Grund feststehender Ansichten über die gemeinsame Bedeutung jener Formen den Namen Stativum oder einen analog gebildeten in die Schulgrammatik einzuführen. Allein, genau betrachtet, ist diese Besonderheit des Terminus „Supinstamm-Gruppe“ kein allzu grofser Schade. Denn da die vom Supinstamm abgeleiteten Formen nicht wie die der beiden anderen Gruppen zum Theil, sondern vielmehr ausschliefslich Nominalia sind, streng genommen also ohne Ausnahme nicht zum Verbum gehören, so hat es eine gewisse Berechtigung im Paradigma auch ihrer Ueberschrift das Vorrecht einer singulären äufseren Erscheinung einzuräumen. Die Schulgrammatik wird daher in Bezug auf die Fortlassung des dritten lateinischen Namens aus der Noth eine Tugend machen dürfen und der Belehrung über die drei Stammgruppen etwa folgende Fassung geben (§ 85): „Die Formen des Verbums werden eingetheilt: I. Dem Stamme nach in die Präsensstammgruppe oder das Durativum, die Perfectstammgruppe oder das Perfectivum und in die ausschliefslich Nominalformen enthaltende Supinstammgruppe: die Sprossformen von *ama-*, *amav-* und *amat-*. II. Der Endung nach u. s. w.“

An diese Rechtfertigung und weitere Ausführung des bereits in dem dritten Artikel über die primäre Gliederung des Paradigmas Vorgetragenen reihe ich hier noch einige Bemerkungen über die im Uebrigen mir zweckmäfsig erschienene Gestaltung desselben an. Da die zu erläuternden Eigenthümlichkeiten des Conjugations-Schemas meiner Formenlehre zum gröfsten Theil bereits auf dem in Gestalt einer einzelnen Tabelle (im Verlage von Ulrici in Carlsruhe 1875) herausgegebenen „Paradigma der ersten lateinischen Conjugation“ zur Anwendung gekommen und in den zugehörigen „Erläuterungen“ besprochen worden sind, so musste in den folgenden Bemerkungen, wenn nicht durch Verweisungen auf jene ohnehin fast vergriffene kleine Broschüre die Kenntnissnahme erschwert werden sollte, manches schon früher an jener Stelle Gesagte wiederholt werden.

Neben der Eintheilung der Formen nach den drei Stämmen glaube ich als einen für den Unterricht sehr gewinnbringenden Vorzug meines Paradigmas zunächst die Einrichtung anführen zu dürfen, dass in jeder Gruppe die drei Tempora des Indicativs und die zwei des Conjunctivs neben einander gestellt sind, so dass die gleichen Personalzeichen stets in einer und derselben Linie stehen. Dies Verfahren hat sich mir erst unmittelbar aus der Praxis ergeben und war daher in dem schon vor Beginn dieses Unterrichts geschriebenen dritten Artikel noch nicht erwähnt worden. Mit Einem Blicke sieht dabei der Schüler z. B. dass *-mus* Zeichen der 1. pl. Activi ist, *-nt* der 3. pl. Activi und wenn er in derselben Linie mit dem Auge weiter geht, dass im Passivum dem *-mus* ein *-mur*, dem *-nt* ein *-ntur* entspricht. Es leuchtet ein, dass ihm hierdurch das Einprägen der Personalzeichen wesentlich erleichtert wird. Ganz besonders aber zeigt sich das Nützliche dieser Anordnung beim Analysiren der in der Lectüre begegnenden Formen. Denn für sämmtliche eigentlichen Verbal-Formen hat der Schüler nun ein handgreifliches Kennzeichen, mittelst dessen er sofort das Suchen von der Fläche des ganzen Verbums im Activum auf zwei, im Passivum auf eine einzige, nur fünf Formen enthaltende Linie beschränken kann. Man wähne nicht, dass, wenn der Schüler wisse *-mur* sei das Zeichen der 1. pl. Pass., er im Geiste jene fünf Formen *ama-mur*, *ama-ba-mur*, *ama-bi-mur*, *ame-mur*, *ama-re-mur* ebenso rasch zu überfliegen vermöge, wenn er sie in den verschiedensten Abtheilungen und Columnen sich zusammensuchen muss, als wenn er sie in Einer Linie aufgereiht klar vor der Seele stehen hat. Ich habe dabei in Bezug auf die Reihenfolge in der grammatischen Titulatur der einzelnen Formen ein Verfahren beobachtet, welches ich zur Nachahmung empfehlen möchte. Damit nämlich diejenigen grammatischen Verhältnisse, welche aus einem und demselben Zeichen erkannt werden, auch bei Bezeichnung der Verbal-Formen gleichzeitig erscheinen, lasse ich die Zugehörigkeit zum Activum oder zum Passivum jedesmal sofort hinter der Person, nicht wie es gewöhnlich geschieht, hinter dem Modus oder dem Tempus aussprechen, also z. B.: Worin steht *orna-ba-tis*? »In der 2. pers. plur. activi imperfecti indicativi von *orno*, *ornavi*, *ornatum*,

ornare schmücken.« Auf diese Weise hat der Schüler für die grammatische Bestimmung einer Form weit greifbarere Handhaben als bei dem gewöhnlichen Verfahren. Um ihm dieselben ganz zum Bewusstsein zu bringen, kann man ihn auch zuweilen veranlassen, bei der Aufzählung der termini jedesmal hinter den einzelnen zusammengehörigen Gruppen das betreffende Kennzeichen anzugeben, also: »*orna-ba-tis* steht in 2. pers. plur. activi: *-tis*, imperfecti indicativi: *-ba-*, von *orno*, *arnavi*, *ornatum*, *ornare* schmücken: *orna-*.«

Ebenfalls einer Anregung des practischen Unterrichts verdankt eine weitere vom Herkömmlichen abweichende Einrichtung des neuen Schemas ihren Ursprung: die scharfe Scheidung der Nominal-Formen des Verbums von den eigentlichen Verbal-Formen. Bei dieser Aenderung bin ich, wie ich zu meiner Freude ersehe, wenigstens in dem leitenden Grundgedanken, wenn auch nicht in der für die Praxis ebenso wichtigen Art der Ausführung mit der von Dorschel a. a. O. S. 228 mitgetheilten und in seiner lat. Formenlehre schon früher befolgten Ansicht zusammengetroffen. Auch hier geht wieder die wissenschaftliche Vertiefung mit der didactischen Erleichterung Hand in Hand. Für das rasche Erkennen einer Verbal-Form ist es von wesentlicher Bedeutung, dass die Formen mit Personalzeichen und die ohne ein solches in zwei deutlich ausgeprägte Gruppen zerlegt werden. Die wenig zahlreichen Merkmale der Personen kann der Schüler, nachdem er sie durch die Demonstration an der Wandtafel von den in der lebendigen Sprache ihm entgegentretenden Formen sich hat ablösen sehen, sehr rasch seinem Gedächtnisse einprägen. Wird er nun angehalten, bei jeder zu analysirenden lateinischen Verbal-Form, nachdem er den Stamm (*ama-*, *amav-*, *amat-*) bestimmt und hierdurch das Suchen auf eine der drei Gruppen Durativum, Perfectivum und Supinstamm-Gruppe beschränkt hat, zunächst immer sich die Frage vorzulegen: Hat die Form ein Personalzeichen oder nicht?, so wird, abgesehen von der letzten Gruppe, welche nur Nominalia umfasst, sofort die terra incognita zu einem noch kleineren Gebiete: fehlt das Personalzeichen, so sind jedesmal nur die beiden eingerahmten Schemata der Nominalia im Geiste zu durchmustern; ist es vorhanden, so wird zuerst Activum und Passivum,

dann der Imperativ einerseits, der Indicativ und Conjunctiv andererseits geschieden und auch bei der letzteren, aus 30 Formen bestehenden Gruppe durch Feststellung der Person mit der gröfsten Schnelligkeit die Zahl der unbekannten von 30 auf 5 reducirt. Zu diesem grofsen Gewinne einer Vereinfachung der Arbeit kommt aber dann zweitens der nicht minder bedeutende einer Steigerung der grammatischen Erkenntniss hinzu. Wollen wir wirklich durch die Grammatik logisch denken lehren, dann ist es von der gröfsten Wichtigkeit, dass die grammatischen Begriffe so plastisch als möglich dem Knaben entgegentreten. So lange daher, wie es noch immer in vielen Grammatiken geschieht, die Nominalia des Verbums in buntem Gemengsel mit den eigentlichen Verbal-Formen in den Conjugations-Paradigmen erscheinen, wird dem Schüler eine klare Vorstellung von dem Wesen des Nomens und des Verbums unnöthig erschwert. Sagt man aber dem Sextaner: was sich durch Personalzeichen verändert, wird conjugirt und ist ein Verbum; was durch Casuszeichen, wird declinirt und ist ein Nomen, so ist man mit keinem Worte über das Begriffsvermögen eines neun- oder zehnjährigen Knaben hinausgegangen und hat ihm dennoch eine Wahrheit mitgetheilt, deren Erforschung einen Aristoteles und Wilhelm v. Humboldt fesselte. Nicht also handelt es sich, wie irrthümlich behauptet worden, bei dem Gegensatze zwischen der „neuen, auf Sprachvergleichung beruhenden, sog. rationellen Methode“ und der „alten Methode“ darum, dass bei dieser Paradigmen gelernt werden und bei jener keine, sondern vielmehr darum, ob der Schüler rationelle Paradigmen lernen soll, oder irrationelle.

Eine vollständige Ausscheidung der Nominal-Formen aber, durch welche Dorschel und Schweizer-Sidler das Princip einer scharfen Trennung des Verbum finitum und infinitum zur Ausführung gebracht haben und der letztere zugleich auch die Zusammendrängung sämmtlicher eigentlichen Verbal-Formen auf zwei einander gegenüberstehende Seiten ermöglicht hat, scheint mir aus sachlichen und didactischen Gründen nicht ohne Bedenken zu sein. Denn trotz ihrer nominalen Natur gehören diese Formen doch nun einmal ihrem lexicalischen Bestandtheile nach sowohl etymologisch als semasiologisch in das Gebiet des Ver-

bums, und für den Schüler ist es ohne Zweifel eine Erschwerung, wenn er einen Theil der zu demselben Stamm gehörigen Formen an einer andern Stelle seiner Grammatik suchen muss. Dass die Nominalia ihrer grammatischen Qualität nach nicht zu der Kategorie des Verbums gehören, scheint mir durch die Hinzufügung dieses Gesammtnamens, besonders aber durch das in meinem Paradigma angewandte Mittel der Umrahmung auch für den Schüler vollkommen verständlich ausgedrückt zu sein. Durch die letztere Einrichtung ist zugleich auch der Vortheil erreicht worden, dass die für den Indicativ sowohl des Durativums als des Perfectivums geltende Bezeichnung des zeitlichen Standpunktes des Redenden sofort als für die Nominalia nicht mafsgebend erkennbar wird. Da nun aufserdem nach dem oben (S. 28 fg.) dargelegten Principe das Deutsche nur so weit angegeben worden ist, dass der Schüler die Bedeutung der lateinischen Formen klar erkennen kann, nicht aber in einer solchen Ausdehnung, wie sie erforderlich ist, wenn nebenbei auch die deutsche Conjugation eingeübt werden soll, so ist es bei Anwendung einer zwar etwas kleineren, aber noch immer vollkommen deutlichen Druckschrift möglich geworden das ganze Paradigma abweichend von fast allen anderen Schulgrammatiken auf zwei einander gegenüberstehende Seiten zusammenzudrängen, so dass der Schüler sämmtliche Formen des Verbums mit Einem Blicke übersehen kann. Wie sehr aber die Anschaulichkeit des Unterrichts gewinnt, wenn der Knabe dasjenige, was sachlich ein Ganzes ist, auch als ein solches mit dem physischen Auge wahrnimmt, bedarf für den keine Erläuterung, der sich in die kindliche Auffassungsweise zu versetzen im Stande ist. Das gegliederte Ganze, welches wiederholt sinnlich geschaut und in seinen Einzelheiten dem Gedächtnisse eingeprägt ist, steht sehr bald auch klar und deutlich vor dem geistigen Auge, so dass, wenn die nöthigen Uebungen Statt gefunden haben, der Schüler ohne Mühe gleichsam im Geiste das ganze Schema ablesen kann. Soll er nun eine Form, die ihm in der Lectüre begegnet, analysiren, so fordert man ihn auf, sich das Paradigma „vorzustellen", und dann auf dieser vor seinem geistigen Auge stehenden Bildfläche in der oben angegebenen Weise mittelst eines sich stets verengenden Scrutiniums das Gewünschte zu

suchen. Hat er so zahlreiche Formen, die ihm lateinisch entgegentraten, erkannt, so wird auch das Selbstbilden der Formen durch das analoge methodische Verfahren sehr leicht erlernt und eingeübt werden. Die Einprägung des Gesammtbildes und der von demselben umschlossenen Gruppen und Einzelformen wird noch wesentlich unterstützt werden, wenn man die oben erwähnte, in Grofs-Folio-Format gedruckte Tabelle, welche von der Ulricischen Buchhandlung in Carlsruhe (einzeln zu 20 Pf., bei Partiebezug noch wohlfeiler) bezogen werden kann, sowohl im Classenzimmer, als in der Arbeitsstube des Schülers an die Wand heften lässt.

Sind hiernach die durch eine wissenschaftlichere Behandlung des Verbums sich darbietenden Vortheile schon grofs in Bezug auf das Erlernen der ersten Conjugation, so scheinen mir dieselben beinahe noch gröfser hinsichtlich der drei übrigen. Denn während bisher für jede der vier Conjugationen ein besonderes vollständiges Paradigma aufgestellt wurde, ist bei einer die Gesetze der Formenbildung berücksichtigenden Lehrweise ein solches nur für eine einzige Conjugation erforderlich, da für jede der drei übrigen ein nur das Durativum darstellendes Paradigma nicht nur ausreichend, sondern sogar didactisch zweckmäfsiger ist. Sobald man nämlich bei jedem Verbum, sowie die Natur der Sache es erfordert, die sich zeigenden Veränderungen nicht unterschiedslos mit dem einen Namen „Conjugation“ belegt, sondern consequent unterscheidet erstens Bildung der drei Stammformen zur Bezeichnung der drei Vorgangsarten und zweitens die eigentliche Flexion, d. h. die Abwandelung nach Tempus, Modus, Person u. s. w., so ist die paradigmatische Aufzählung aller Formen des Perfectivums und der Supinstamm-Gruppe in der 2., 3. und 4. Conjugation eine Wiederholung, die nicht blofs nutzlos, sondern geradezu schädlich ist, weil sie den Schüler veranlasst, in bequemer Weise aus seinem Buche zu entnehmen, was er sich selber sagen könnte: Hat er *amav-i*, *amav-i-sti* u. s. w. gelernt, so sagt man ihm *delev-i*, *monu-i* (entstanden aus *mon*$_e$*v-i*, *monv-i*, *monu-i* durch Schwinden des schwachen *e* und Vocalisation des in Folge dessen unmittelbar an einen Consonanten stofsenden *v*),

leg-i, audiv-i gehen gerade so, also bilde die Formen selbst! Es ist ein sehr unüberlegtes Recensionsverfahren, wenn Dorschel diesen von mir bereits in dem dritten Artikel S. 26 ausgesprochenen Vorschlag: „den Schüler, nachdem er die erste Conjugation gelernt hat, bei den übrigen drei Conjugationen die vom Perfectstamm und vom Supinstamm abgeleiteten Formen nicht aus den Paradigmen lernen zu lassen, sondern von ihm zu verlangen, dass er sich dieselben nach Analogie der ersten Conjugation selbst bilde“ mit den Worten abzuthun sucht (a. a. O. S. 230): „Gewiss ganz richtig und gut; wer hätte dies aber nicht schon längst im Unterrichte von selbst gethan?“ Das Kunststück, wie z. B. bei Ellendt-Seyffert im Paradigma von *audio* der Schüler, nachdem er *audio*, *audiebam* und das durch *audivi* und *audiveram* getrennte *audiam*, *audies* u. s. w. gelernt hat, „schon längst“ dahin gebracht worden ist, oculo irretorto an den dazwischen stehenden Formen des Perfectivums vorüberzugehen und sie mit eigener Kraftanstrengung zu bilden, dieses pädagogische Meisterstück hätte ich gern in der Recension näher beschrieben gesehen. Das gewünschte Ziel wird in Wahrheit nur dann erreicht, wenn dem Schüler dasjenige, was er selbst finden soll, nicht durch das Buch mitgetheilt wird, nur dann also, wenn die vom Perfect- und Supinstamm abgeleiteten Formen ausschliefslich bei *amo* in der Grammatik aufgeführt werden, und dieser Weg ist, soviel ich weifs, zum ersten Mal in jenem Aufsatze, wenige Zeilen nach der von Dorschel citirten Stelle (S. 27) vorgeschlagen und in meiner Formenlehre befolgt worden.

Aber selbst die Erlernung des Durativums der zweiten, dritten und vierten Conjugation wird in überraschender Weise erleichtert, wenn der Schüler mit Hülfe des Paradigmas bei der ersten Conjugation gewöhnt worden ist erstens den Stamm, zweitens das Tempus- und Moduszeichen und drittens das Personalzeichen scharf zu unterscheiden. Bei *deleo* und *audio*, wo sogar im Durativum nur wenige Formen von *amo* abweichen, sobald man nur in der sprachlich allein richtigen Weise trennt: *ama-s*, *ama-t*, *ama-mus* und nicht wie bei Ellendt-Seyffert: *am-as*, *am-at*, *am-amus*, sind nach dem oben beim Vocativ der zweiten Declination dargelegten Principe in meinen Paradigmen nur diese abweichenden Formen angegeben, in Bezug auf die übrigen aber ist ein-

fach die Regel darunter gesetzt worden, dass sonst überall statt *amā* zu setzen sei *dēlē-* oder *audī-*. Ein Blick auf diese Zusammenstellungen zeigt, wie sehr dadurch dem Schüler dasjenige, was er allein zu lernen hat, sofort in die Augen springt. Sobald er daher später beim Conjugiren eines Durativums der Zweiten oder Vierten über irgend eine Form in Zweifel geräth, braucht er nur das Bild der betreffenden kleinen Tabelle sich vor die Seele zu rufen, um aus derselben im Geiste abzulesen, ob die zu bildende Form einfach nach *amo* gehe oder irgend eine Besonderheit habe. Bei der consonantischen Conjugation konnte natürlich eine gleiche Regel statt *ama-* zu setzen *leg-* wegen des Bindevocals nicht gegeben werden, dagegen ist auch hier durch Weglassung der aus der ersten Person wie bei *legebam*, *legebas* u. s. w. oder aus der ersten und zweiten Person wie bei *legam*, *leges*, *leget* sich von selbst nach der Analogie der Haupt-Conjugation ergebenden Formen eine Hervorhebung des wirklich Abweichenden bewirkt worden. Wie sehr endlich durch diese in dem Rahmen einer einzigen Doppelseite enthaltene Zusammenstellung jener Besonderheiten der drei Conjugationen, deren Paradigmen sonst den sechsfachen Raum einzunehmen pflegen, ein Vergleich zwischen den verschiedenen Flexionsweisen erleichtert wird, bedarf keiner Erinnerung. Mit dem Haupt-Paradigma zusammengehalten wird dieses zweite Schema zugleich aber noch eine werthvolle Förderung der allgemeinen Spracherkenntniss des Schülers gewähren. Wenn ihm nämlich nicht vier gleich umfangreiche Paradigmen der Conjugationen vorgeführt werden, sondern nur ein einziges Paradigma des Verbums, welchem sich nur in Bezug auf einen Theil desselben besondere Schemata anschliefsen, so wird schon auf dieser Stufe des Unterrichts die unrichtige Vorstellung, als ob es vier primitiv verschiedene Beugungsarten des Verbums gäbe, vermieden, und eine Ahnung des Richtigen angebahnt.

Behufs sicherer Einprägung der Conjugationen hat natürlich der Schüler die in dem Buche nicht aufgeführten Formen mit eigenem Nachdenken nicht nur mündlich bei zahlreichen Verbis anzugeben, sondern auch in einigen durchconjugirten Beispielen schriftlich zu produciren. Das häusliche Paradigmenschreiben, welches bisher, da nur wenige Schüler die Selbstüberwindung be-

sitzen dabei ihre Grammatik nicht zur Hand zu nehmen, nur allzu leicht in eine gedankenlose Abschreiberei ausartete und deshalb mehr und mehr in Abnahme gekommen ist, wird, wenn dem Schüler in der Grammatik nur die wirklich nothwendigen Formen vorgeführt sind, zu einer bei der nöthigen Mafshaltung pädagogisch nützlichen Uebung, welche den Knaben zum Nachdenken und zum Fixiren seiner Gedanken veranlasst, ohne auf der anderen Seite irgendwie seine Kräfte zu übersteigen. Einige die practische Ausführung betreffende Winke werden unter den übrigen didactischen Vorschlägen des dritten Abschnitts gegeben werden.

VI. Die Aufzählung der Verba mit unregelmäfsiger Stammformenbildung. Die sichere Einprägung der Verba mit unregelmäfsigen Stammformen ist ohne Zweifel eine der wichtigsten Aufgaben des lateinischen Elementarunterrichts. Denn wie überhaupt eine Unsicherheit in den Anfangsgründen auf die Fortschritte des Schülers in den mittleren und oberen Classen lähmend einwirkt, so bereitet ganz besonders der Mangel an einer schlagfertigen Kenntniss des sogenannten Averbo auf den höheren Unterrichtsstufen verdriefsliche Hemmungen. Mag der Ober-Tertianer mit der *consecutio temporum* noch so gut Bescheid wissen, der Secundaner einen erfreulichen Anflug von *color latinus* an den Tag legen: wiederholte Verstöfse gegen Perfect- und Supinbildung werden bei der Frage nach seiner Versetzungsfähigkeit immer schwer ins Gewicht fallen. Hier wenn irgendwo gilt es die frische Gedächtnisskraft des Knabenalters auszunutzen, um den folgenden Classen nicht Arbeiten aufzubürden, die ihnen der Natur der Sache nach nicht zukommen. Denn da es sich bei diesem Theile der Formenlehre mehr als auf allen übrigen Gebieten derselben um das Erlernen von Einzelheiten handelt, so hat die Forderung einer unbedingt sicheren Einprägung des Unterrichtsstoffes, welche überhaupt im Elementarunterrichte überall an erster Stelle sich geltend machen muss, hier ein noch höheres Recht mit gebieterischer Strenge aufzutreten. Und da die Reihenfolge, in welcher man eine grofse Menge von Einzelheiten zu lernen hat, für die Memorirarbeit keineswegs gleichgültig ist, so muss bei der Entscheidung über die Frage, nach welchem Principe die

in den Stammformen unregelmäfsigen Verba aufgezählt werden sollen, unbedingt stets vor allem erwogen werden: Wie lernt der Schüler am leichtesten und sichersten diese Verba? Für den Fall also, dass der von der Wissenschaft und der von der Schule geforderte Eintheilungsgrund von einander abweichen sollten, müssten bei diesem Pensum der Quinta die Interessen der Didaxis den Vorrang beanspruchen. Glücklicher Weise ist aber zu einem solchen Conflicte thatsächlich keine Veranlassung. Denn unter den drei Haupt-Methoden, welche gegenwärtig in den lateinischen Grammatiken bei diesen Verbalverzeichnissen befolgt werden, von denen die erste in herkömmlicher Weise die vier Conjugationen, die zweite den Stamm-Auslaut, die dritte die Perfect-Bildung zum obersten Eintheilungsgrunde nimmt, ist, genau betrachtet, die althergebrachte diejenige, welche gleichzeitig dem Wesen der Sache wie den Bedürfnissen des Memorirenden am meisten entspricht. Schärfer ausgedrückt liegt nämlich der Unterschied dieser drei Arten der Rubricirung darin, dass die erste den Präsensstamm, die zweite den Verbalstamm und die dritte den Perfectstamm als das Wichtigste behandelt. Soll nun aber die lateinische Grammatik ihrer Aufgabe gemäfs die Sprache der Römer wiederspiegeln, wie sie von diesen selbst gesprochen wurde und nicht eine Vorstufe dieser Sprache, welche den gräcoitalischen Vätern oder den indogermanischen Urvätern der Römer eigen war, dann muss sie zweifellos überall auch dasjenige im Vordergrunde erscheinen lassen, was im Sprachbewusstsein der Römer die erste Stelle einnahm. Nun wird aber Niemand behaupten wollen, dass dem Römer der Verbalstamm oder der Perfectstamm wichtiger gewesen sei als der Präsensstamm. Schon durch ihr numerisches Verhältniss mussten, wie ein Blick auf das Paradigma zeigt, die von dem letzteren abgeleiteten Formen dem lateinisch Redenden ungefähr um das Doppelte näher liegen, als die vom Perfectstamm abgeleiteten oder die durch ihre Zugehörigkeit zum Supinstamm dem reinen Verbalstamm am nächsten stehenden der dritten Gruppe mit Einschluss der durch die Umschreibung der Bedeutung nach in's Perfectivum übergegangenen. Aber auch in qualitativer Hinsicht entspricht die Voranstellung des Präsensstamms in dem herkömmlichen Averbo

und gewissermafsen auch die Rückkehr zu demselben im Infinitiv ohne Zweifel dem Rangverhältnisse, welches im Vorstellungskreise des Römers die drei Stammformen bei jedem Verbum zu einander einnahmen. Eine wissenschaftliche Nöthigung von der herkömmlichen obersten Eintheilung des Verbalverzeichnisses abzugehen und statt derjenigen Stammform, welche für den Römer die nächstliegende war, entweder den historisch älteren Verbalstamm oder den für den Grammatiker interessanteren Perfectstamm zum primären Eintheilungsgrunde zu machen, scheint mir daher in keiner Weise vorzuliegen. Dass aber auch aus didactischen Gründen das überlieferte Verfahren das entschieden bessere ist, glaube ich oben (S. 39 fg.) bereits bei Besprechung der Verba auf *io* nach der dritten Conjugation gezeigt zu haben. Denn das dort Gesagte hat seine Geltung auch in Bezug auf die Verba überhaupt. Ob der Verbalstamm auf einen *t*-Laut oder *p*-Laut u. s. w. ausgeht, kann dem Schüler ziemlich gleichgültig sein, denn in Bezug auf die Frage, ob das Verbum nun im Perfectum Reduplication oder *-si* u. s. w. habe, lernt er aus dieser Thatsache so gut wie gar nichts; zu wissen aber, ob der Auslaut des Präsensstamms *a*, *e*, *i* oder ein Consonant ist, mit andern Worten ob das Verbum nach der ersten, zweiten, vierten oder dritten Conjugation geht, das hat für den Schüler eine eminente Bedeutung; denn nur diese Kenntniss gewährt ihm die Möglichkeit das Verbum in irgend einer Flexionsform zu gebrauchen.

Schon durch diese Beibehaltung der herkömmlichen Eintheilung nach den vier Conjugationen ist auch in Bezug auf dieses Memorirpensum eines der wichtigsten mnemonischen Hülfsmittel zur Anwendung gebracht: das bereits oben besprochene Princip einer sachgemäfsen Gruppenbildung. Sind die Verba nach den Conjugationen geordnet, so hat sich der Schüler z. B. wenn er in Zweifel ist, ob *cubo* nach der Ersten oder nach der Dritten geht, nur zu besinnen, an welcher Stelle der Formenlehre oder bei welcher Classe von Verbis er dieses Wort gelernt habe. Gelingt ihm dies, so ist damit sein Zweifel gelöst. Diese bei verschiedenen Anlässen wiederkehrende Arbeit des Besinnens bildet aber einen integrirenden und sehr wichtigen Theil der gedächtnissmäfsigen Aneignung. Denn wenn der Knabe eine ihm aufgegebene Anzahl von Verbis auch noch so gut aus-

wendig gelernt und den späteren Weisungen des Lehrers entsprechend noch so gewissenhaft repetirt hat, so ist er damit noch nicht in den wirklichen Besitz derselben gelangt, wenn er nicht durch wiederholte Uebung die Fähigkeit gewonnen hat die memorirten Einzelheiten nach Belieben zu reproduciren. Es leuchtet ein, wie sehr diese Reproduction erleichtert wird, wenn auch die einzelnen Gruppen, innerhalb deren das Suchen stattfinden muss, in einer solchen Reihenfolge geordnet sind, dass auch die betreffende Gruppe selbst mit Leichtigkeit gefunden werden kann. Ein solcher Gesichtspunkt ist offenbar z. B. in der Ellendt-Seyffert'schen Grammatik bei dem Stammformen-Verzeichniss der dritten Conjugation mafsgebend gewesen. Denn, so unzweckmäfsig, wie wir sahen, die Anordnung nach dem auslautenden Consonanten des Präsensstammes auch sein mag, so wird durch dieselbe doch wenigstens das erreicht, dass der Schüler an der Reihenfolge der aufgezählten Classen des Auslautes, der Lippen-, Dental- und Gaumlaute u. s. w., nicht nur zum Nachschlagen einen Anhalt hat, sondern auch für die geistige Reproduction einen Faden besitzt, der ihn mit einiger Sicherheit durch das Labyrinth hindurchführt. Da aber natürlich für die vocalischen Conjugationen wieder andere Eintheilungsprincipien zu Grunde gelegt werden mussten, so kommt dieser Vortheil doch dem Einprägen sämmtlicher Arten der unregelmäfsigen Stammformenbildung nur wenig zu Gute. Und doch ist es für den Schüler von grofser Wichtigkeit, dass er z. B. beim Besinnen auf das Averbo von *veto*, nachdem er sich daran erinnert hat, dass es zur Ersten gehöre, nun mit Schnelligkeit im Geiste die einzelnen Classen der Ersten überfliegen kann, um sich die Stelle von *veto* selbst in's Gedächtniss zurückzurufen. Diese Fähigkeit hat er natürlich nur dann gewonnen, wenn er bei jeder Conjugation sich die Eintheilung des Verzeichnisses gemerkt hat. Wie schwierig das ist, wenn die einzelnen Conjugationen in eine grofse Anzahl der verschiedenartigsten Classen eingetheilt sind, liegt auf der Hand. In der Praxis wird daher wohl auch schwerlich die Forderung durchgeführt werden, dass der Schüler z. B. bei der F. Schultz'schen Grammatik bei jeder Conjugation anzugeben vermöge, in welche Classen dieselbe zerfalle, so grofs auch bei der im Einzelnen vielfach vortrefflichen Rubricirung dieser Grammatik

die Erleichterung sein würde, welche der Schüler für das feste Memoriren der einzelnen Verba durch eine solche Kenntniss gewinnen könnte. Mit Einem Schlage aber wird diese Einprägung der Classificirungen von allen Schwierigkeiten befreit, sobald es gelingt ein und dasselbe Eintheilungsprincip bis in die Unter-Arten hinein in allen vier Conjugationen durchzuführen. Der Weg dazu eröffnet sich durch Beachtung der Thatsache, dass die Supinstammbildung sich auf sehr einfache Regeln mit wenigen Ausnahmen zurückführen lässt, so dass das eigentliche Memorirgebiet beinahe vollständig auf die Perfectstamm-Bildung beschränkt werden kann. Hinsichtlich jener Regeln erlaube ich mir auf § 109 der Formenlehre und die zugehörigen Erläuterungen zu verweisen und bemerke hier nur, dass ich die Aufstellung derselben wesentlich der durch den betreffenden Abschnitt der Müller-Lattmannschen Grammatik mir gewordenen Anregung verdanke, wie ich andererseits nicht unterlassen kann mit Dank hervorzuheben, dass die Zweckmäfsigkeit einer so durchgreifenden Betonung der Perfectstammbildung mir sowohl durch Schweizer-Sidler's als besonders durch Vaniček's Behandlung der Stammformenbildung nahe gelegt wurde.*) Einer eingehenden Motivirung

*) Für die beiden Hauptarten der Perfect-Bildung habe ich statt der von Vaniček u. A. angewandten Namen „einfach" und „zusammengesetzt" die Bezeichnung „stammwüchsig" und „zusammengesetzt" gewählt, um das innere Wesen der ersten Gattung schärfer zum Ausdruck zu bringen und zugleich die Unklarheit zu vermeiden, dass die durch Verdoppelung der Stammsilbe gebildeten Perfecta grade zur Classe der „einfachen" gezählt werden. Zu den u. A. von Schweizer-Sidler und in der ersten Auflage auch von Vaniček aus der deutschen Grammatik adoptirten Namen „stark" und „schwach" habe ich mich, so gerne ich einen Parallelismus mit der von G. Curtius für das Griechische benutzten Terminologie hergestellt hätte, nicht entschliefsen können, weil nicht nur die Schüler der unteren Classen mit diesen Benennungen einen klaren Begriff nicht verbinden können, sondern sogar unter den Gelehrten über den Sinn dieser schon in der deutschen Grammatik bei der Conjugation in anderer Bedeutung als bei der Declination gebrauchten Termini erhebliche Meinungsverschiedenheiten bestehen. Vgl. Schleicher Deutsche Sprache (2. Aufl.) S. 247: „Diese unklare Bezeichnung hat denn auch zu vielen Missverständnissen und Unklarheiten Anlass gegeben" und S. 248: „Schon diese Mehrdeutigkeit der Ausdrücke stark und schwach lässt die

dieser Anordnung glaube ich nach den oben vorausgeschickten Bemerkungen hier um so weniger zu bedürfen, als ein einfaches Durchblättern des betreffenden Abschnittes genügen wird, um die didactischen Vorzüge derselben sofort in die Augen treten zu lassen. Sobald der Schüler sich die im § 108 gegebene Uebersicht über die Perfectstammbildung gemerkt hat, besitzt er damit für alle vier Conjugationen eine genaue Kenntniss der zu Grunde liegenden, vollkommen übereinstimmenden Eintheilung. Welchen Dienst diese dem Geiste eingeprägte Uebersicht über das Ganze der Reproduction des Einzelnen leistet, ergibt sich sofort, wenn man sich die bereits oben berührten Sätze der Psychologie vergegenwärtigt*). Es begegnet mir Jemand auf der Strafse, dessen Gesichtszüge mir bekannt vorkommen, so dass ich mich unwillkürlich auf seinen Namen besinne. Die erste Frage aber, die sich bei diesem Besinnen ganz von selbst aufdrängt, ist die: Wo habe ich den Herrn schon gesehen? In welcher Gesellschaft bin ich mit ihm zusammengetroffen? Unbewusst rufe ich mir in Folge dessen die Gesellschaften in's Gedächtniss zurück, die ich

---

Entfernung der in Rede stehenden Bezeichnungsweise aus der wissenschaftlichen Sprache der deutschen Grammatik wünschenswerth erscheinen."

*) Die in dem ersten Abschnitt enthaltene Begründung dieser Principien möge hier noch durch einige Sätze aus J. H. Fichte's Psychologie erhärtet werden: „Wir eignen nur ganze Vorstellungsreihen, das Einzelne daher in bestimmten Verknüpfungen an, und erst wenn die ganze Reihe ins Bewusstsein zurückkehrt, wird auch die einzelne davon umfasste Vorstellung wieder erinnert" (§ 191a). „Wiedererinnerung ist nur ein wiederholtes Unterscheiden und Bestimmen des Einzelnen innerhalb einer gegebenen Vorstellungsreihe, welche ihrerseits selbst soweit wieder erinnert wird, als der Geist das Unterscheiden und Bestimmen des Einzelnen in derselben (die Zerlegung der Reihe in ihre Theile) fortzusetzen im Stande ist" (a. a. O. § 194). Diese Vorstellungsreihe oder dieser Zusammenhang „muss nach irgend einem Theile als Hülfsmittel mitreproducirt werden und tritt solchergestalt neben dem eigentlich Beabsichtigten mit ins Bewusstsein. Dies unwillkürlich beiher spielende Vorstellen begleitet alle unsere bewussten Zustände und macht den halbbewussten Hintergrund aus, von welchem die vollbewussten, vom ganzen Lichte der Aufmerksamkeit bestrahlten Vorstellungen deutlich sich abheben" (a. a. O. §. 195).

in den letzten Monaten oder Jahren besucht habe, mit anderen Worten ich reproducire die Vorstellungsreihen. Habe ich mich immer an demselben Orte aufgehalten, so durchläuft mein Geist bei dieser meist unbewussten Thätigkeit ohne Schwierigkeit die Gesammt-Reihe der einzelnen Vorstellungsreihen oder Gesellschaften und ich werde ziemlich schnell zum Ziele kommen. Bin ich aber vielleicht Jahre lang auf Reisen gewesen, so dass ich auch auf die Gesellschaften die ich besucht habe, also auf die übergeordnete Vorstellungsreihe mich erst mühsam besinnen muss, so wird diese Arbeit zu einer viel verwickelteren: Im ersten Falle ist gleichsam der Katalog, in dem ich nachzuschlagen habe, mir sofort zur Hand, im zweiten muss ich den Katalog selber erst suchen. Genau dieselbe Bewandtniss hat es mit den Verbalverzeichnissen: Sind dem Schüler die in seiner Grammatik dabei angewandten Rubriken nicht geläufig, wie sie es bei der herkömmlichen Verschiedenartigkeit in der Regel nicht sein werden, so muss er, mag er sich dessen bewusst werden oder nicht, zuerst mühsam den betreffenden Katalog aus dem bunt durcheinander liegenden Gesammt-Haufen derselben hervorsuchen; erst dann kann er mit dem Nachschlagen beginnen. Zieht sich dagegen ein und dieselbe Classificirung durch alle vier Conjugationen hin, so dass überall zuerst die Verba mit stammwüchsigem oder einfachem Perfect voranstehen und unter diesen überall wieder die mit Reduplication u. s. w., so wird dieses System dem Schüler, sobald er nur einige Male angeleitet worden ist dasselbe zu benutzen, sehr rasch so geläufig werden, dass die einzelnen Vorstellungsreihen nun schon ordnungsmäfsig aufgestellten Katalogen gleichen, von denen jeder sofort gefunden werden kann. Mit jedem einzelnen Falle eines solchen Besinnens aber steigert sich natürlich noch diese Geläufigkeit ebenso wie z. B. beim Lernen des Clavierspiels durch die fortgesetzte Uebung das Aufsuchen der Tasten dem Lernenden immer geläufiger wird und zuletzt einer bewussten Thätigkeit nicht mehr bedarf. In ähnlicher Weise kann auch der Schüler bei Benutzung eines Verbalverzeichnisses, dessen Anordnung diesem psychologischen Gesetze entspricht, ohne besondere Schwierigkeit eine solche Vertrautheit mit dem memorirten Pensum gewinnen, dass ihm bei jedem Verbum sofort die Gruppe, welcher es angehört, ins Bewusstsein tritt.

Zur Erreichung dieses Zweckes erscheint mir neben der dargestellten symmetrischen Gliederung der Gesammtheit der Verbalclassen als ein weiteres, sehr wichtiges Hülfsmittel eine möglichst anschauliche Vorführung dieser einzelnen Classen selbst. Diese wird aber vorzüglich dadurch bewirkt, dass in eine jede Gruppe nur das unbedingt Nothwendige aufgenommen wird, alle Nebensachen aber, durch welche die Aufmerksamkeit von dem constituirenden Merkmale der Gruppe abgezogen wird, also alle Angaben über Derivata, über Nebenformen oder über sonst Bemerkenswerthes mit Consequenz ausgeschlossen werden. Denn je concentrirter der Blick des Auges und des Geistes auf Einen Gegenstand gerichtet ist, um so energischer prägt sich das Bild desselben dem Gedächtnisse ein. Soll z. B. der Knabe sich die Verba auf *do* merken, welche im Perfectum *si* haben (§ 122), so wird ihm dies viel leichter gelingen, wenn er nur liest

claudo, clausi, clausum, claudere schliefsen
plaudo, plausi, plausum, plaudere klatschen

u. s. w., als wenn zu *claudo* hinzugesetzt ist: Comp. *concludo, conclusi* u. s. w., zu *plaudo* Comp. *applaudo* Beifall klatschen ebenso; aber *explōdo, explosi* u. s. w. Denn während er mit aller Kraft und mit ganzer Sammlung zunächst die eine Thatsache in's Auge fassen sollte: diese acht Verba auf *do* mit vorhergehendem Vocal haben im Perfect *si*, wird er durch solche Nebenbemerkungen veranlasst, zwischen die betreffenden Wahrnehmungsacte, welche die Gruppenvorstellung erzeugen sollen, fremdartige Beobachtungen einzuschalten: dass das *au* in *claudo* in den Compositis zu *u* wird, nicht aber bei *plaudo*, *applaudo*, welche letztere Notiz wiederum von der ersteren durch das dazwischen gestellte Simplex *plaudo* und die in demselben liegende Hinweisung auf die Perfectbildung *si* getrennt ist; ferner, dass bei den Compositis von *plaudo* das *au* bei dem einen Worte bleibt, dagegen bei *explodo* zu *o* wird u. s. w. Dass beim ersten Durchnehmen dieser Verba natürlich die Composita fortgelassen werden, ändert an diesem Bedenken nur wenig: so lange sie im Buche stehen, üben sie namentlich bei der häuslichen Wiederholung auf den Knaben eine zerstreuende Wirkung aus. Dazu kommt aber zweitens noch, dass solche Zwischenbemerkungen

den Umfang jeder Gruppe erheblich vergröfsern, so dass der Ueberblick sowohl über eine jede einzelne als über die Gesammtheit derselben nicht wenig erschwert wird. Wie sehr dagegen durch eine unbedingte Ausschliefsung der Composita die Gliederung des ganzen Systems der unregelmäfsigen Stammformenbildung an Anschaulichkeit gewinnt, dürfte ein Blick auf die betreffenden Seiten meines Buches zur Genüge darthun.

Und wie bei anderen Punkten der Formenlehre trifft auch hier wieder das didactisch Zweckmäfsige mit dem wissenschaftlich Richtigen zusammen. Denn offenbar beruht die Stammformenbildung der Composita nicht ganz auf denselben Gesetzen wie die der Simplicia und fordert schon deshalb eine gesonderte Behandlung. Wenn der Römer von *eligo* eine Perfectiv-Form gebrauchen wollte und deshalb unbewusst sich auf den Perfectstamm besann, so wirkten dabei offenbar zwei Factoren auf sein Sprachgefühl ein: die Stammformen des Simplex einerseits und das Präsens des Compositums andererseits. Denn da bei den einfachen Verbis der Perfectstamm abgesehen von den Fällen wo Conjugationswechsel eintritt unter dem Einflusse des Präsensstamms steht, so war es ganz natürlich, dass der Römer beim Gebrauche von Verbalformen, sowie wir es mit Bewusstsein thun, seinerseits im Sprachgefühle die Stammformenreihe, das sogenannte Averbo, zu Grunde legte. Andererseits aber lag es ebenso sehr in der Natur der Sache, dass bei den Compositis auch die Vorstellung des Simplex und seiner Stammformen dem Geiste vorschwebte. Die Stammformenbildung der Composita hing daher in jedem einzelnen Falle von dem Umstande ab, welcher von diesen beiden Factoren der mächtigere war, und es ist eine interessante Erscheinung, dass bei mehreren Verbis da wo die Bedeutung des Compositums sich von der des Simplex entfernt, auch in der Perfect- und Supinbildung die Erinnerung an dasselbe zurücktrat und der Einfluss des Präsens sich geltend machte: *eligo* „ich lese aus" hat *elegi*, dagegen *intellego* „ich erkenne", *neglego* „ich vernachlässige" und *diligo* „ich liebe", alle drei mit einer Bedeutung, die nicht unmittelbar mehr an *lego* erinnerte, haben *-exi*. Dasselbe zeigt sich bei den Compositis von *pario* an's Tageslicht bringen, gebären: *parĕre*, *reperīre* u. s. w. Es ist also nicht blofs gerecht-

fertigt, sondern geradezu geboten, dass die Stammformenbildung der Composita einer besonderen Betrachtung unterzogen wird. Aus der Befolgung dieses theoretischen Postulates hat sich mir ein, wie ich glaube, nicht unwichtiges practisches Resultat ergeben, das zugleich auch von sprachwissenschaftlichem Interesse ist. Die § 134, 2 mitgetheilte Regel: „Die im Präsensstamm eingetretene Vocalschwächung mit Ausnahme von kurz *i* bleibt auch im Perfect- und Supinstamm", erspart dem Schüler, sobald er sich dazu die wenigen Ausnahmen nach § 135 gemerkt hat, das Memoriren von zahlreichen Einzelheiten. So kann er aus dieser Regel in Verbindung mit der Hauptregel (§ 133), dass das Compositum den Perfect- und Supinstamm ohne Veränderung dem Simplex entnimmt, sich ableiten, dass *occīdo* von *caedo* das aus *ae* geschwächte lange *i* im Supinum behält, während *occido* wegen des aus *a* geschwächten kurzen *i* sein Supinum dem Simplex entnimmt; dass *ascendo, decerpo, aspergo* das *e* behalten, *concludo* das *u*, *explodo* das *o* u. s. w. Ein zweiter practischer Gewinn dieser Anordnung ist der, dass die Composita, welche wie *intellego intellexi* u. a. ihr Compositum ohne Rücksicht auf das Simplex bilden, nun nicht unter der Masse der übrigen verschwinden und daher leicht wieder vergessen werden, sondern durch ihre gesonderte Aufzählung die Aufmerksamkeit erregen und aufserdem auch noch durch geeignete Gruppenbildungen dem Gedächtnisse besonders eingeprägt werden. Der Uebelstand, dass bei diesem Verfahren die Simplicia, zu welchen Composita angegeben werden, zweimal in der Grammatik stehen müssen, einmal im Haupt-Verzeichnisse und das andere Mal bei den Compositis, würde jenen Vortheilen gegenüber selbst dann kaum in's Gewicht fallen, wenn die Zahl derselben eine sehr grofse wäre. Nun führt aber glücklicher Weise gleichzeitig eine sachliche und eine methodische Erwägung zu dem Resultate, dass es sich dabei im Ganzen nur um etwa 15—20 Verba handelt, also wenn sie zusammengestellt würden, nur um den Raum von ungefähr einer halben Seite. Die Ableitung des Präsensstammes der Composita von dem der Simplicia nämlich gehört offenbar bei einem streng wissenschaftlichen Verfahren nicht in die Formenlehre, sondern in die Wortbildungslehre, nicht in die Grammatik, sondern in den Lexilogus: Zu *claudo* steht *clausi* in einem grammatischen

Verhältnisse, *concludo* aber nur in einem lexicalischen. Dieser theoretisch mafsgebende Sachverhalt würde selbstverständlich die Schulgrammatik nicht hindern dürfen, die Ableitung z. B. des Compositiums *concludo* von *claudo* in den Kreis ihrer Belehrungen zu ziehen, wenn practische Rücksichten dies erforderten. Dem ist aber nicht so. Wo auch der Schüler ein Compositum kennen lernen mag, immer wird ihm zugleich mit der Bedeutung auch das Präsens oder der Infinitiv desselben angegeben: Entweder also kennt er es gar nicht, oder er kennt es in seiner Präsensform; über diese also braucht ihm die Grammatik keine Aufklärung zu gewähren. Dass es nützlich sei, die verschiedenartigen Composita eines und desselben Simplex z. B. zu *ago circumago, abigo, cogo* zusammengestellt zu überschauen, soll damit natürlich nicht bestritten werden; hierfür ist aber der richtige Ort nicht die Grammatik, sondern das etymologische Vocabularium. Der Grammatik fällt lediglich die Aufgabe zu die Umformung der Wörter nach ihren verschiedenen grammatischen Beziehungen darzustellen; in Bezug auf die Composita betrachtet sie also den Präsensstamm ebenso als etwas Gegebenes, wie bei den Simplicia, und beantwortet nur die Frage: Wie wird dieser Präsensstamm zum Perfect- und Supinstamm umgestaltet? Da nun diese Frage, wie § 133—135 meiner Formenlehre zeigen, bei den an das Simplex sich anschliefsenden Compositis, welche weitaus die Mehrzahl bilden, durch einige einfache Regeln erledigt wird, so beschränkt sich jene Nothwendigkeit einer zweiten Angabe des Simplex nur auf die wenigen Verba, bei welchen die Composita eine Neubildung geschaffen haben. Auf diese Weise wird es möglich, die ganze Lehre von der Stammformenbildung der Composita auf drei Seiten zusammenzudrängen. Wie sehr hierdurch die Beachtung und Einprägung der charakteristischen Momente, welche bei der herkömmlichen Aufzählung der Composita über zwanzig bis dreifsig Seiten hin zerstreut sind, dem Schüler erleichtert wird, bedarf nach dem bei andern Punkten der Formenlehre über analoge Vortheile Gesagten keiner weiteren Bemerkung.

VII. Das grammatische System. Zum Schlusse dieses Abschnittes mögen noch einige Worte über die Belehrung des Schülers hinsichtlich des Ganzen der Formenlehre ihre Stelle

finden. Dass der Sextaner nicht nach der Reihenfolge der Paragraphen einer systematischen Grammatik in die fremde Sprache eingeführt werden darf, ist gegenwärtig glücklicher Weise ein so allgemein anerkannter Grundsatz, dass es überflüssig wäre dies noch besonders zu erörtern. Allein diese richtige Erkenntniss hat doch auf der anderen Seite nicht selten dazu verleitet, den Gewinn, welcher auch für Knaben mit der Vorführung eines Systems verbunden ist, su unterschätzen. So wird z. B. in dem neuerdings vielfach in Aufnahme gekommenen „Elementarbuch zu der lateinischen Grammatik von Ellendt-Seyffert, entworfen von Hennings“ im ersten Cap. zuerst das Paradigma des *Praes. Act.* u. *Pass.* von *amo*, dann dasselbe von *doceo* abgedruckt, woran sich Beispiele über die erste Declination anschliefsen; erst weit später folgen Beispiele über die übrigen Formen des Verbums. Noch deutlicher tritt das Prinzip, welches diesem Verfahren zu Grunde liegt, in den „als Anhang zu dem lat. Elementarbuch I von Dr. Hennings“ von K. W. Meyer ausgearbeiteten grammatischen Regeln und Beispielen entgegen. Hier wird Cap. I das *Praes. Ind. Act.* u. *Pass.* aus allen vier Conjugationen vorgeführt; Cap. II folgen Genusregeln und das Paradigma der ersten Declination; Cap. III die zweite Decl. u. s. w.; Cap. X wird dann das Paradigma *amo* mit Ausschluss des Präsens mitgetheilt u. s. w. Diese Zerreifsung des grammatisch Zusammengehörigen in einem Buche, welches dem Schüler das erste grammatische Wissen zuführen soll, muss ich für einen entschieden nachtheiligen didactischen Missgriff erklären. Es ist von der gröfsten Bedeutung, dass dem Schüler dasjenige, was er als Glied eines gröfseren Ganzen kennen lernen soll, gleich bei der ersten Begegnung innerhalb dieses Ganzen erscheint, da grade der erste Eindruck hier wie überall ein besonders wirksamer ist. Die Verkehrtheit jenes anderen Verfahrens springt sofort in die Augen, wenn man sich vergegenwärtigt, dass der Schüler, wenn ihm augenblicklich eine Form entfallen ist, dieselbe falls sie dem Präsens angehört, im ersten Capitel, falls einem anderen Theile des Verbums, zehn Seiten später im zehnten Capitel nachschlagen muss. Lässt man dagegen, welche Reihenfolge man auch im Lesebuche beobachten mag, das grammatische Pensum jedesmal aus einer systematischen Grammatik an der ihm zukommenden

Stelle lernen, so lebt sich der Schüler ganz von selbst allmählig in das System ein und zwar um so rascher, je weniger umfangreich das Buch ist. Unter den Vortheilen, welche die Ausschliefsung alles nicht unbedingt Nothwendigen und eine möglichst knappe Fassung der Regeln gewähren, möchte ich daher den zu den bedeutendsten zählen, dass die systematische Erkenntniss dadurch auf das Wesentlichste erleichtert wird. Sehr richtig sagt Ziller in seinem Aufsatze „Revision der Genusregeln für die latein. Substantiva nach psychologischen Gesichtspunkten" in dem Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik 4. Jahrgang, Leipzig 1872, S. 77: „Der Werth, den das System für das Wissen hat, beruht .... auf der dadurch und nur dadurch zu schaffenden Abrundung und Uebersichtlichkeit des Wissens, welche zu der .... Sicherheit desselben und zu der Leichtigkeit und Raschheit seines Gebrauchs ein wesentliches Stück hinzuthut." Und S. 78: „Auf das Wohlgefühl, das dem Interesse aus der systematischen Abrundung entsteht, darf man nicht verzichten." Ganz ähnlich Lattmann: Die durch die neuere Sprachwissenschaft herbeigeführte Reform des Elementarunterrichts in den alten Sprachen, Göttingen 1873, S. 9: „Dass der Quartaner im Griechischen, ja schon der Sextaner im Lateinischen das Wesen eines Systems auffasst und dasselbe beherrschen lernt, dass er das Eintheilungsprincip begreift, dass er die Einzelerscheinungen nach bestimmten Merkmalen unter Kategorieen unterordnet, seine Kenntnisse in einer bewussten Ordnung in sich trägt, das ist eine elementare Grundlage alles wissenschaftlichen Denkens." Ich habe deshalb in meiner Formenlehre durch eine scharf gegliederte Anordnung (z. B. bei Eintheilung der Pronomina), durch Verweisung der nur aus practischen Rücksichten herkömmlich an unrichtigen Stellen aufgenommenen Materien in besondere, als Anhang beigefügte Abschnitte (z. B. Rection der Präpositionen), durch typographische Auszeichnung der Ueberschriften u. s. w. überall auf eine möglichst klare Darstellung des Systems Bedacht genommen.

III.

Vorschläge zur didactischen Behandlung der einzelnen Paragraphen mit besonderer Rücksicht auf jüngere Lehrer.

Hinzugefügt sind Anmerkungen zur Rechtfertigung von Einzelheiten.

Vorbemerkungen. Von diesen Vorschlägen gilt dasselbe, was ich Z. R. IV S. 160 u. 161 den jenem Artikel hinzugefügten methodischen Einzel-Andeutungen vorausgeschickt habe. Dieselben sollen in keiner Weise die individuelle Lehrart beeinträchtigen, sondern nur an concreten Special-Angaben dieallgemeinen Principien veranschaulichen. Da gerade der lateinische Elementar-Unterricht sehr häufig der Gegenstand ist, an welchem die von der Universität in das Lehramt eintretenden jungen Männer ihre ersten pädagogischen und didactischen Erfahrungen sammeln, so schien es an manchen Stellen zweckmäfsig auch solche detaillirte Rathschläge nicht zurückzuhalten, welche für geübte Lehrer überflüssig sein würden. Dies gilt namentlich von mehreren der hinsichtlich der Erklärung der Regeln gegebenen Winke, welche natürlich nicht dem Lehrer zur Erläuterung dienen sollen — dazu sind die beiden vorangehenden Abschnitte und die hier unter dem Texte angereihten Anmerkungen bestimmt —, sondern nur die Aufgabe haben mitzutheilen, wie nach der Ansicht des Verfassers die betreffenden Materien dem Anschauungsvermögen zehn- und elfjähriger Knaben etwa angepasst werden könnten. Selbstverständlich sind dabei im Einzelnen mannigfache Modificationen der vorgeschlagenen Behandlungsarten zulässig, doch empfiehlt es sich vielleicht, dass der angehende Lehrer gröfsere Abweichungen erst dann zur Anwendung bringt, wenn er zum zweiten Male den betreffenden Unterricht ertheilt, wobei ihm dann die von den momentanen Eindrücken sich oft merklich unterscheidende Gesammt-Erfahrung eines vollständigen Cursus zur Seite steht. Neben einer Beachtung der hier den einzelnen Paragraphen beigegebenen Notizen möge aber dem didactischen Anfänger noch besonders ein parallel gehendes Nachlesen der betreffenden Ab-



schnitte guter Grammatiken empfohlen werden. Lateinische Sprachlehren wie die von Ferdinand Schultz mit ihrer musterhaften Darlegung des Thatbestandes, Schweizer-Sidler, der über die Ergebnisse der neueren Sprachforschung in gedrängter Zusammenstellung erwünschten Aufschluss gibt, H. D. Müller und Lattmann, welche der Verwerthung derselben für die Schule auf dem Gebiete des Lateinischen die Bahn gebrochen haben, Vaniček, v. Gruber u. a. sollten in der Bibliothek keines diesen Unterricht ertheilenden Lehrers fehlen. Je niederschlagender oft die Empfindungen sind, welche bei einem ideal gerichteten Sinne den Uebergang von den Hörsälen der Universität zum Katheder der Sexta, von den Höhen der Wissenschaft zu den Trivialitäten des elementaren Sprachunterrichtes begleiten, um so weniger sollten die Mittel unbeachtet bleiben, welche geeignet sind die beginnende amtliche Thätigkeit auch von ihrer sachlichen Seite her zu erfrischen und zu beleben*).

Eines Vorschlags über die Vertheilung des gesammten Lehrstoffs auf die einzelnen Curse und Theile derselben

---

*) Die Hauptsache wird freilich immer die Erkenntniss bleiben, dass auch in dem Geistesleben des Knabenalters sich Kräfte entfalten, die zu erkennen und zu leiten bei liebender Hingabe ein nicht geringeres Interesse gewährt als die Lösung wissenschaftlicher Probleme. Und so sehr auch ein fortgesetzter Verkehr mit der Wissenschaft und in's Besondere eine stetige Erweiterung und Vertiefung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse unzweifelhaft zu den Pflichten und Rechten des Lehrerberufes gehört, so wird doch auf der anderen Seite mit nicht geringerem Nachdruck hervorgehoben werden müssen, dass grade bei geistig regsameren Naturen nicht selten eine von den Universitätsjahren her beibehaltene Gewohnheit die objective Förderung der Wissenschaft als die eigentliche Aufgabe eines jeden philologisch gebildeten Mannes zu betrachten ihre pädagogische Wirksamkeit mehr oder weniger beeinträchtigt. Bei dem Eintritt in's Lehramt gilt es daher einerseits trotz der Arbeiten und Mühen des Berufes sich die Energie und geistige Frische zu wissenschaftlicher Weiterbildung zu bewahren, andererseits aber auch mit männlicher Selbstverleugnung alle persönlichen Neigungen, und wären sie die idealsten, den nicht minder idealen Anforderungen des Berufes unterzuordnen. Wohl dem Schulmanne, der an glückliche Studienjahre akademischer Freiheit gern zurückdenkend dennoch in freudiger Hingabe an die Aufgaben der Jugend-Bildung und Erziehung die kürzer bemessene litterarische Mufsezeit nicht als eine Beschränkung empfindet: „Weg du Traum, so gold du bist: Hier auch Lieb und Leben ist.“

möchte ich an dieser Stelle mich enthalten. Es liegt auf der Hand, dass ein Unterricht von 10 Stunden wöchentlich, wie ihn gegenwärtig der Lehrplan des Gymnasiums vorschreibt, andere Dispositionen nöthig macht, als die weit geringere Stundenzahl, wie sie von mir für den gesammten lateinischen Elementarunterricht in's Auge gefasst und schon jetzt an der Realschule, wenn auch mit umgekehrter Vertheilung, zur Geltung gebracht ist. Da ich, wie in dem Vorworte bemerkt, die Rückkehr zu dem von 1816 bis 1837 in Preufsen normal gewesenen Mafse von 6 Stunden in VI und V und 8 Stunden in den übrigen Classen für dringend wünschenswerth halte, so soll später ein hierauf berechneter Plan des Unterrichtes in der Formenlehre den Fachgenossen vorgelegt werden. Für den gegenwärtigen Zeitpunkt, in dem natürlich die gesetzlichen Stundenzahlen mafsgebend sein müssen, dürfte ein solcher Entwurf an dieser Stelle um so mehr verfrüht sein, als die gymnasialen Fachblätter in Betreff meines in dem vierten Artikel geführten Nachweises einer Möglichkeit jener Beschränkung der Lectionen bis jetzt, so viel ich sehe, sich in ein beredtes Stillschweigen gehüllt haben. So lange die gegenwärtigen Normalpläne gelten, wird man im Grofsen und Ganzen auch bei Benutzung dieser Formenlehre sowohl auf Gymnasien als auf Realschulen die bisherige Vertheilung des Unterrichtsstoffes beibehalten, nur glaube ich, dass es sich empfehlen dürfte einerseits die Sexta noch mehr als bisher zu entlasten und nicht nur, wie schon Z. R. III S. 56 ausgeführt, die Deponentia nach Quinta zu verlegen, sondern auch das eigentliche Memoriren des grammatischen Pensums auf die betreffenden Paradigmen und ganz vereinzelte Regeln (z. B. die allgemeinen Genusregeln und die drei über das regelmäfsige Genus der dritten Declination und ähnl.) einzuschränken, andererseits aber in der Quarta der nochmaligen Repetition des Gelernten und dem eigentlichen Memoriren der für Quinta mehr zum vorläufigen Lesen geeigneten Partieen ein gröfseres Zeitmafs als das jetzt übliche zuzuweisen. Ueberhaupt möchte ich ganz besonders betonen, dass es beinahe durchgängig das Zweckmäfsigste sein dürfte, die Paragraphen der Grammatik, deren Inhalt kennen zu lernen für die betreffende Classe wichtig ist, zunächst nur lesen zu lassen und kurz zu erläutern, und erst etwa einige Monate später

oder nach Umständen auch erst in der folgenden Classe zum Auswendiglernen aufzugeben. So wird z. B. § 14 (Wortstock und Endung) wohl am besten in einer der ersten Wochen der Sexta gelesen und ein Jahr später, wenn der Inhalt den Knaben durch zahlreiche Beispiele verständlicher und geläufiger geworden ist, in Quinta memorirt; von § 16 (Wortstamm und Suffix) wird etwa der erste Satz vor Durchnahme der zweiten Declination (wegen *populo-*, *puero-*, *libro-* §§ 23 und 24) in Sexta gelesen oder dem Inhalte nach vom Lehrer angegeben. Das Ganze eignet sich zum Lesen erst für Quinta, zum Memoriren für Quarta. Damit die Pensen der einzelnen Classen genau in einander eingreifen (vgl. die oben S. 6 Anm. mitgetheilte Bemerkung von Bonitz), ist es natürlich unerlässlich, dass bei der Einführung des Buches die lateinischen Fachlehrer der Sexta, Quinta und Quarta unter Vorsitz des Directors und unter dem Beirathe der auf diesem Gebiete erfahrenen Fachlehrer der folgenden Classen sich genau darüber verständigen, welche Paragraphen in jeder Classe wörtlich gelernt, welche nur gelesen und welche in Sexta und Quinta unberücksichtigt gelassen werden sollen. Von diesem Lehrplan hat dann später jeder in diesen Unterricht neu eintretende Lehrer Kenntniss zu nehmen; mit Bleistift-Zeichen zu den einzelnen Paragraphen des Hand-Exemplars lässt sich ja in der kürzesten Zeit diese Arbeit ein für alle Mal absolviren. (Man entschuldige diese selbstverständlichen Winke: allein auch an Selbstverständliches zu erinnern dürfte, wo die Beachtung kleiner Mittel das Erreichen wichtiger Resultate erleichtert, nicht überflüssig sein.) In jeder der drei Classen ist bei der Versetzungs-Prüfung mit Strenge darauf zu halten, dass die Schüler das für die Classe festgesetzte Memorirpensum sich mit vollkommener Sicherheit angeeignet haben. Beim Abschluss der Quarta muss der Schüler die ganze Formenlehre von Anfang bis zu Ende auswendig wissen.

Von noch gröfserer Wichtigkeit, als der Grundsatz, die Regeln zuerst nur lesen und nach geraumer Zeit erst memoriren zu lassen, ist das bereits oben S. 34 erwähnte und Z. R. III S. 1—5 näher begründete Princip, dass bei der Formen-Erlernung vom Lesebuche zur Grammatik, nicht um-

gekehrt von der Grammatik zum Lesebuch übergegangen werden muss*). Dass die dadurch bedingte Methode des Vorübersetzens auch durch die Rücksicht auf die syntactischen Sprachgesetze gefordert werde, habe ich Z. R. IV S. 47—58 näher dargelegt. Geht nun in dieser Weise die Lectüre und Besprechung der Lesestücke der der grammatischen Regeln voran, so würde z. B. bei Benutzung des weit verbreiteten Spiefs'schen Uebungsbuches etwa bei der zweiten Haupt-Genusregel der dritten Declination (§ 45) von den dort zur Exemplification hinzugefügten Substantiven dem Schüler kein einziges unbekannt sein, denn in dem betreffenden fünften Capitel bei Spiefs findet sich in dem

*) In der Recension meines dritten Artikels behauptet Dorschel a. a. O. S. 226 bei Anführung dieses Satzes: „Das ist ja alles längst anerkannt.' Dass dies trotz der von ihm aus Schrader's Erziehungs- und Unterrichtslehre angeführten, doch nur vom Beginn des Unterrichts redenden Stelle nicht der Fall sei, hätte Dorschel schon aus den in meinem zweiten Artikel S. 6fg. besprochenen Anzeichen der üblichen Behandlung der Vocabeln entnehmen können. Ich füge denselben hier noch folgende hinzu: Otto Schulz sagt in seinem, 1874 in vierzehnter Auflage erschienenen Tirocinium in der Vorrede p. VI: „... die nöthigen Vocabeln, die vor der Uebersetzung gelernt werden müssen." Ebenso Ferdinand Schultz Uebungsbuch zur lat. Sprachlehre, zehnte Auflage, Vorrede p. III: „Nach meiner Absicht sollen die in den einzelnen Paragraphen vorkommenden Wörter auswendig gelernt und eingeübt werden, bevor an die Behandlung der betreffenden Sätze gegangen wird" (auch dort gesperrt gedruckt). Dasselbe Verfahren wird dann z. B. auch in einem Gutachten empfohlen, welches in dem Protokolle der Posener Directoren-Conferenz 1867 S. 35 erwähnt wird. Kann man wohl annehmen, dass, wo eine solche Forderung aufgestellt wird, eine Vorübersetze-Methode, wie ich sie in jenem Aufsatze dargestellt habe, üblich sei? Ist nicht ferner ein Aufsatz, wie der, welchen ich Z. R. IV S. 47—55 besprochen habe, ein Aufsatz in dem z. B. an einem Lesebuche getadelt wird: „p. 18 Z. 14 erscheint der Abl. auf die Frage wann? ohne dass dem Schüler vorher eine Regel gegeben ist", ein schlagender Beweis dafür, dass noch heute vielfach grade das Gegentheil jenes nach Dorschel's Behauptung längst anerkannten Principes für das Richtige gehalten wird? Und ob mir nicht endlich noch das zweifelhafte Glück einer Bestätigung meiner über die herrschende Praxis ausgesprochenen Muthmafsung dadurch zu Theil werden dürfte, dass nicht Wenige in meiner Formenlehre eine Uebersetzung der Vocabeln vermissen werden, obwohl dieselben mit wenigen Ausnahmen nach jener Methode den Schülern durch die vorangegangene Lectüre bekannt geworden sein müssten, das — bleibt abzuwarten.

vorangestellten Vocabelverzeichniss *aestas, pax, laus, navis, nubes, hiems.* Es heifst also Eulen nach Athen tragen, wenn man die Uebersetzung derselben in der Grammatik noch einmal vorführt. Von den jenen Substantivis zur Veranschaulichung des Genus in meiner Formenlehre beigegebenen Adjectivis hat der Schüler *longus, iucundus* und *niger* bei Spiefs im dritten Capitel auswendig gelernt und zu *calidus* kennt er wenigstens *calor*, das im vorangehenden Capitel vorkommt; so viel Combination aber, um zu behalten, dass, wenn *aestas* der Sommer heifst und *calor* die Wärme, *aestas calida* bedeutet „der heifse Sommer", wird man unbedenklich auch einem schwachbegabten Sextaner zumuthen dürfen. So bleiben also als zu memorirende Vocabeln nur *dubius* (in *pax dubia*) und *gelidus* (in *hiems gelida*). Ganz ähnlich stellt sich das Verhältniss, wenn man aus dem Pensum der Quinta z. B. die Feminina auf *us* nach der vierten Declination (§ 52) etwa mit Ostermann's Lesebuch und Vocabularium vergleicht: Nur *idus* würde dem Schüler unbekannt geblieben sein. Die wenigen Wörter dieser Art, welche der Schüler nicht durch die vorausgegangene Lectüre und das mit derselben verbundene Vocabel-Memoriren kennen gelernt hat, werden in ein kleines Vocabelheft dictirt und aus diesem memorirt. Das Nähere hierüber s. oben S. 33 und 34.

Dass bei den Erklärungen in vielen Fällen am zweckmäfsigsten die Frageform angewandt wird, wie es bei § 26 u. a. beispielsweise angedeutet ist, wird keiner Erinnerung bedürfen. Ebenso wenig, dass bei Erklärung von Lautveränderungen stets die Wandtafel zu benutzen ist.

In Bezug auf die Zusätze (welche selbstverständlich nur mündlich mitgetheilt, niemals dictirt werden) wird man eine grofse Zurückhaltung beobachten können; ein grofser Theil derselben gehört jedenfalls erst nach Quarta.

In den für den Lehrer bestimmten Rechtfertigungen, die in der Regel als Anmerkung, hie und da der Kürze wegen als Parenthese gedruckt sind, habe ich absichtlich ziemlich zahlreiche Citate aus Neue's Lateinischer Formenlehre gegeben, weil Jedem, der die betreffende Frage weiter prüfen will, damit gedient sein wird, wenn er beim Nachsuchen der Formen in dem

leider noch immer des Registers ermangelnden und aufserdem sehr wenig übersichtlich gedruckten Buche nicht viele Zeit verlieren muss.

Erklärung der Abkürzungen.

Erkl. bedeutet: Erklärung.
Mem. „ Memorirhülfe.
VI., V., IV. (ohne Z. R.) bedeutet: Sexta, Quinta, Quarta.
Zus. bedeutet: Zusatz.
Z. R. „ Zur Reform (die Aufsätze des Vfs.).

Zur Einleitung.

Zu §. 1. Alphabet.] Erkl.: Zur Erleichterung des Lernens sind immer je drei Buchstaben zusammengefasst.

Diphthonge.] Zus.: Nur in einzelnen Wörtern finden sich noch: *ei*, *eu*, *ui*.

Zu §. 2. Sprich ...] Erkl.: Eine Vorschrift, die sich ebenso wie die folgende der jetzt üblichen Aussprache anschliefst. Die Römer selbst sprachen *c* immer wie *k*, und *ti* immer wie *ti*, nicht wie *zi*. — Mem.: Also *c* wie *z* vor *e* und den drei mit *e* zusammengesetzten Diphthongen; aufserdem noch vor *i* und *y*.

Sprich *ti* mit kurzem *i*....] Erkl.: Also *ti* mit langem *i* wie *ti*, z. B. *totīus*.

Zu §. 3 ... *cōgo* ...] Erkl.: *Cōgo* aus *co-ago*, wie *coēgi* und *coactum* deutlich zeigen.

Kurz ist meist Vocal vor Vocal ...] Erkl.: „Meist", nicht „immer", z. B. nicht in dem eben erwähnten *totīus*. Aufserdem wird in Versen ein Vocal am Ende eines Wortes, wenn darauf ein mit einem Vocal anfangendes Wort folgt, nicht blofs verkürzt, sondern vollständig verschluckt oder „ausgestofsen". („Elision" von *elīdere*) z. B. *Tú regere imperió populós Románe meménto* (Lesebuch 151, 14).

Kurz ist der Vocal in jeder Endsilbe, die ....] Erkl.: Als „Endsilbe" gilt natürlich nicht die einzige Silbe einsilbiger Wörter z. B. *sōl*, da diese ja ebenso gut „Anfangssilbe" genannt werden könnte.

Zu §. 4. Eine Silbe ....] Erkl.: Beachte den Unterschied zwischen Vocal- und Silben-Quantität („Quantität" = Länge oder Kürze); bei jener handelt es sich um die Aussprache sowohl in Prosa als in Poesie, bei dieser nur um die Silben-Messung in Versen.

.... durch Position ...] Erkl.: d. h. durch Stellung *(ponere)* der Buchstaben.

... die Mehr-Consonanz*) ...] Erkl.: d. h. eine aus zwei oder mehreren Consonanten bestehende Buchstaben-Vereinigung; eine solche bilden natürlich auch die Doppel-Consonanten (*x* und *z*), obwohl ihre Schriftzeichen die Bestandtheile *(gs, ks = x; ds, ts = z)* nicht mehr scheiden.

Zu §. 5 ... Silbentrennung .... *pa-tris*] Erkl.: Mit *tr* fängt z. B. an *tres, tribus*.

doc-tus] Erkl.: Aus den Wörterbüchern kann man sehen, dass mit *ct* nur griechische Eigennamen, aber keine lateinischen Wörter anfangen.

... jeder Theil ungetrennt] Erkl.: Diese Regel habt ihr auch dann anzuwenden, wenn der erste Theil verkürzt worden ist, z. B. *pot-es, magn-animus*, obwohl manche Herausgeber lateinischer Schriftsteller, auch nicht unrichtig, solche Wörter nach der Regel der einfachen behandeln, also *po-tes, ma-gnanimus* drucken lassen.

Zu §. 7 ... Redetheile] Mem. Also 4 flectirbare und 4 unflectirbare Redetheile.

---

*) Wer etwa gegen die Anwendung dieses neugebildeten Wortes Bedenken haben sollte, der möge sich einmal der Mühe unterziehen die Fassung dieser Regel in einer Anzahl anderer Schulgrammatiken zu vergleichen: Es wird dann des Nachweises nicht mehr bedürfen, wie sehr durch diese Zusammenfassung der umständlichen Angaben „zwei oder mehrere Consonanten oder ein Doppel-Consonant" die Regel an Kürze und Lernbarkeit gewonnen hat. Ueber das Princip mehrere Einzelexistenzen, welche sich durch eine gemeinsame und nur ihnen eigenthümliche Eigenschaft, in diesem Falle die Fähigkeit Position zu bewirken, von allen übrigen Exemplaren ihrer Gattung als eine Species absondern, durch einen besonderen Namen als eine solche hinzustellen, ist oben mehrfach (S. 46fg. u. 61fg.) gehandelt worden.



(Statt des *ridenti* in dem herkömmlichen Memorialverse habe ich *lascivo* gesetzt, um ein wirkliches Adjectivum zu gewinnen. Zu übersetzen ist *lascivus* hier natürlich mit „ausgelassen" oder „übermüthig".)

Zu I. Vom Nomen Substantivum.

Zu §. 8 . . . *Nomina propria*] Erkl.: „Eigennamen" oder „Einzelnamen" bezeichnen eine Person oder Sache als einzeln vorhanden; die „Gattungsnamen" bezeichnen eine Person oder Sache als zu einer Gattung gleichartiger Wesen gehörig. — An einer Reihe von Beispielen zu veranschaulichen. Dass die Gentil- und Völkernamen, obwohl in gewisser Hinsicht zu den Gattungsnamen gehörig, doch den Eigennamen beigezählt werden, ist im Elementarunterrichte natürlich nur beiläufig zu erwähnen, nicht durch innere Begründung zu erläutern.

Zu §. 9. Eintheilung nach dem Genus] Die eingehendere Rechtfertigung dieser Fassung s. oben S. 45 fg. Sowohl an dem herkömmlichen Ausdrucke der lateinischen Grammatik *Neutrum* gleich „Keines von beiden" als an dem der deutschen „sächliches Geschlecht", kann man auch dem Schüler klar machen, dass es falsch ist die Nomina mit der Bezeichnung 1, 2, 3 in drei gleichartige Classen einzutheilen anstatt in zwei Hauptclassen (1 u. 2) mit zwei Unterabtheilungen der ersten (1a und 1b). Nur bei der ersten Classe, den Animalwörtern, den „männlichen" und „weiblichen" Nomina, kann von einem „Geschlechte" im gewöhnlichen Sinne des Wortes, sei es in eigentlicher sei es in bildlicher Bedeutung die Rede sein.

.... als lebend gedachte Wesen: *hiems*] Erkl.: Denke an das Lied von Claudius: „Der Winter ist ein rechter Mann, kernfest und auf die Dauer u. s. w." — Beiläufig kann man (in V. oder IV.) darauf hinweisen, dass die Animalwörter ursprünglich alle wie *hiem-s* im Nominativ das Subjectszeichen *s* hatten, welches dann später in der *a*-Declination immer, in der *o*-Declination bei den Wörtern auf *-er* und in der consonantischen Declination nach den Stammauslauten *l, n, r, s* abfiel.

... als Sachen gedachte lebende Wesen: *mancipium*] Erkl.:

Mancipium „was mit der Hand genommen wird“, das Eigenthum, daher auch der Sclave, insofern er nur als Eigenthum gedacht wird.

.... *Epicoena*] Zus.: Soll das natürliche Geschlecht hervorgehoben werden, so geschieht das durch Hinzufügung von *mas* oder *femina.*

Zu §. 10. Das Genus ....] Erkl.: d. h. das grammatische Geschlecht, nicht das Geschlecht in gewöhnlicher Bedeutung.

Zu §. 11. Allgemeine Bedeutungs-Genusregel *): Die Männer ...] Zus.: Da überall, wo gleichzeitig von Männern und Frauen die Rede ist, in der Sprache das männliche Geschlecht

---

*) Die herkömmlichen allgemeinen Bedeutungs-Genusregeln leiden an mehrfachen Schiefheiten und Fehlern. Dass die pluralen Völkernamen — der Singular *Persa*, *Scytha* u. s. w. bezeichnet natürlich nicht das Volk, sondern einen einzelnen Mann oder eine einzelne Frau aus dem Volke — Masculina sind, braucht nicht gedächtnissmäfsig gelernt zu werden, weil es sich aus einer einfachen Erwägung von selbst ergibt. Auch ein Knabe wird z. B. bei dem Satze „die Perser schickten Gesandte zu den Griechen“ es selbstverständlich finden, dass man dabei an die Männer und nicht an die Frauen denkt. Aufserdem müsste doch, wenn der Begriff des Volkes an sich den masculinen Gebrauch des betreffenden Namens zur Folge hätte, auch *Amazones* ein Masculinum sein, was bekanntlich nicht der Fall ist. — Die Monatsnamen gehören nicht hierher, weil sie nicht ihrer Bedeutung wegen, sondern ebenso wie *oriens*, *occidens* u. s. w. als ursprünglich zu einem masculinen Substantivum gehörige Adjectiva Masculina sind. Dass die Flüsse und Winde wegen der ihnen innewohnenden Kraft von der Sprache den Männern beigezählt werden, versteht auch ein Knabe mit Leichtigkeit: die Hinzufügung der Monatsnamen kann nur Begriffsverwirrung erzeugen und jene richtige Erkenntniss trüben. Geradezu falsch aber ist die Genusregel über die Feminina. Man denke an Wörter wie *Latium*, *Delphi*, *Saguntum*, *Susa (orum)*, *Hippo*, *Reate*, *Anxur.* Weit richtiger also führt man mit Heerdegen „über lat. Genusregeln“ Erlangen 1873 S. 14 u. 15 die femininen Länder, Inseln und Städte als Ausnahme zu der Endung *us* in der zweiten Declination an. Namen wie *Troas*, *Carthago* u. s. w. muss der Schüler schon nach den Regeln über die Endungen als Feminina behandeln; die griechischen Wörter wie *Samos*, *Lacedaemon* u. s. w., bei denen ohnehin die unlateinische Endung ein blindes Befolgen der Endungs-Genusregeln unmöglich macht, lernt er zweckmäfsiger als Einzelheiten. Sollte übrigens Jemandem ein etwas weniger ungalanter Vers als der von



den Vorzug hat, so werden natürlich auch die Angehörigen eines Volkes, wenn nicht geradezu die Frauen gemeint sind, als Masculina behandelt: *Scythae vagi.*

Zu §. 12. Allgemeine Endungs-Genusregel .... *us*] Zus.: Sowohl das *us* der Zweiten als der Vierten, wie die Beispiele zeigen.

.... *es*] Zus. (in V. oder IV.): Die aus dem Griechischen entlehnten Wörter auf *es* nach der ersten Declination (s. § 22), welche männliches Geschlecht haben, sind hier nicht als Ausnahme angeführt worden, weil sie fast alle Männer bezeichnen (*dynastes, anagnostes, satrapes, sophistes, Anchises, Atrides.* — Dass *pyrites* der Feuerstein und *cometes* der Komet Masculina sind, kann gelegentlich gemerkt werden). Ebenso sind die auf *as* nach der Ersten hier weggelassen, weil sie (mit Ausnahme von dem auch *tiara* lautenden *tiaras*) nach der allgemeinen Bedeutungs-Genusregel Masculina sind (*Boreas* als Bezeichnung eines Windes; die übrigen sind Namen von Männern z. B. *Gorgias, Midas*) *).

Zu §. 13 ... *mensa* „der Tisch" und „ein Tisch"] Zur Einprägung dieser Thatsache ist bei jeder Declination sowohl die Uebersetzung mit dem bestimmten als die mit dem unbestimmten Artikel einzuüben.

Zu §. 14—16 Wortstock und Wortstamm] S. oben S. 48 fg.

---

mir gewählte in den Sinn kommen, so würde ich denselben, falls er zu dem Rythmus der übrigen Regeln passt, bei einer neuen Auflage dankbarst acceptiren. Falsch und schief ist endlich auch die letzte der drei üblichen Regeln: „Was man nicht decliniren kann, das sieht man als ein Neutrum an." Falsch, denn es heifst *hic Adam* und nicht *hoc Adam*; schief, denn die beiden andern Regeln bestimmen das Genus nach der Bedeutung, und die Gesammtheit dieser drei Regeln wird z. B. bei Ellendt-Seyffert §. 22 mit den Worten eingeführt: „Ueber das natürliche Geschlecht giebt es folgende allgemeine Geschlechtsregeln."

*) Dass der Schüler das Genus der Endungen sich leichter merken wird, wenn dieselben wie in dieser Regel zusammengefasst sind, als wenn er für jede Declination ein oder zwei Einzelheiten sich einzuprägen hat, ergibt sich aus den im ersten Abschnitte enthaltenen Ausführungen über das Princip der Gruppenbildung.

Zu §. 16 .... ursprünglichen Genitiv **familia-is*] Erkl.: Mit einem solchen Sternchen vor einer Form bezeichnet man, dass dieselbe sich nicht mehr in den uns erhaltenen Sprachdenkmälern (Handschriften und Inschriften) findet, sondern nur von den Sprachforschern vorausgesetzt wird. Mit *familias* zu vergleichen *familiae,* wo *famili-* der Wortstock, *ae* die Endung.

Zu §. 17 .... Declinationen] Man wird beiläufig auch dem Quintaner oder Quartaner schon sagen können, dass es eigentlich nur eine einzige Declination gibt, da ursprünglich dasselbe grammatische Verhältniss naturgemäfs bei allen Wörtern durch dasselbe lautliche Zeichen ausgedrückt wurde. (Wo scheinbar verschiedene Suffixe für dieselbe grammatische Beziehung verwandt werden, ist wohl stets anzunehmen, dass ursprüngliche Nüancen der Bedeutung verwischt worden sind, wie sich das deutlich an dem aus einem Optativ entstandenen Futurum der dritten und vierten Conjugation erkennen lässt.) Dass z. B. auch die erste Declination für den Genitiv ursprünglich das Suffix *is* hatte, zeigt das erwähnte *familias*, entstanden aus **familia-is.* An solchen Beispielen wird auch der Quartaner schon zu fassen vermögen, dass der vorliegende Sprachbestand nur als das Resultat mannigfacher Entwickelungen und Veränderungen angesehen werden kann.

... *i*-Declination oder Adjectivische Dritte] Wie überall, ist auch hier der Name von dem Hauptsächlichsten hergenommen *(nominatio fit a potiore)*; dass einzelne schon ursprünglich substantivische Stämme auf *i* auslauteten (also nicht blofs die ursprünglich adjectivischen Neutra auf *e, al* und *ar*) nimmt diesem Namen ebenso wenig seine Berechtigung, als die beiden nach der dritten Declination gehenden *u*-Stämme *grus* und *sus* verhindern, die substantivische Unterart der dritten Declination die „consonantische Declination" zu nennen.

Zu §. 18 ... Animalwörter .... Nominativ] Zus. (IV.): Der Nominativ ist der Subjects-, der Accusativ der Objects-Casus. Also haben nur diejenigen Nomina, welche ein lebendes oder ein ursprünglich als lebend gedachtes Wesen bezeichnen, eine besondere Form für den

Subjects-Casus. (Nur bei diesen also war die Subjects-Vorstellung eine so lebendige, dass sie in einem lautlichen Zeichen ihren Ausdruck fand —, eine bedeutsame sprachliche Thatsache, deren inneren Grund auch ein Quartaner wenigstens von ferne zu ahnen vermag, wenn man statt der rein äufserlichen Zusammenstellung „Masculina und Feminina" die einheitliche, das wesentliche Merkmal hervorkehrende Benennung wählt und dieser die entsprechende für die Neutra gegenüberstellt. S. oben S. 45 fg. und III S. 42—44.)

Zur zweiten Declination*).

Zu §. 24 ... Wörter mit .... eingeschobenem *e*] Erkl.: Das *e* im *nom. voc. sing.* ist in dem Wortstock *libr-* nur der bequemeren Aussprache wegen eingeschoben**).

Zu §. 25. Wie die Wörter auf *er* ...] Erkl.: d. h. sie werfen im *nom. voc. sing.* den Stamm-Auslaut *o* ab und endigen auf *r*. (Die Flexion von *puer* und den übrigen Wörtern dieser Art wird dem Schüler leicht fasslich, wenn man die Declination von *numerus* an die Tafel schreibt und dann im *nom. sing.* das *us*, im *voc. s.* das *e* ausstreicht.)

.... *vir*] Zus.: Und natürlich seine Composita *decemvir*, *triumvir* u. s. w.

---

*) Zu §. 20 .... *Genitivus*] In Bezug auf die Schreibung des Wortes *Genitivus* oder *Genetivus* ist in Folge der verschiedenen neuerdings darüber aufgestellten Behauptungen leider eine Ungleichheit zwischen dem in der Formenlehre und dem in der Wortkunde beobachteten Verfahren entstanden, die ich zu entschuldigen bitte. Bei einer neuen Auflage der Bücher soll dieselbe beseitigt werden.

**) Bei welchen Wörtern auf *er* das *e* ein stammhaftes, und bei welchen es ein eingeschobenes *e* ist, hat die Grammatik ebenso wenig zu lehren wie, welche Wörter auf *us* nach der Zweiten und welche nach der Vierten gehen. Da der Schüler nie ein Nomen anders lernen soll als mit Angabe sowohl der Bedeutung als des *gen. sing.* und da er aufserdem, wenn jene Wörter in dem zum Lesebuche gehörigen Wörterverzeichnisse übersichtlich zusammengestellt sind, sie bei der zweiten oder dritten Repetition mit geringer Mühe auch der Reihe nach sich einprägt, so ist das Memoriren einer besonderen Regel hierüber nicht erforderlich.

Zu §. 26. Unregelmäfsigkeiten der Declination.

.... *Vergili, Gai*] Erkl.: Also sowohl wenn dem *-ius* ein Vocal, als wenn ihm ein Consonant vorhergeht.

.... *nummum*, *sestertium* .... *decemvirum*] Frage: Was ist das Gemeinsame in der Bedeutung dieser Wörter (zunächst der drei ersten, dann der drei letzten, endlich aller zusammen)? — Erkl.: Die Zusammenziehung des *orum* in *um* erklärt sich daraus, dass man solche im bürgerlichen Verkehre und im alltäglichen Leben häufig vorkommende Wörter möglichst kurz und bequem zu sprechen liebte. (So wurde aus „Joachimsthaler" das einfache „Thaler", aus *praepositus* sowohl der „Profos" als der „Propst".)

... *dii*, *deorum*, *diis*, *deos*] Erkl.: Also wird *e* grade wie beim Plural des Pronomens *is* (welches beim Durchnehmen dieser Unregelmäfsigkeit dem Schüler in der Regel bereits bekannt sein wird) in *i* verwandelt, wenn ein anderes *i* folgt.

Heteroklita] Erkl.: H. sind Wörter, „welche anders gebeugt werden", d. h. welche ihre Casusformen aus verschiedenen Declinationen entnehmen.

... *vespere* und *vesperi*] Zus.: Auch in Adverbial-Bedeutung „Abends".

... sonst *loci*] Erkl.: Also in der Bedeutung „Stellen in Büchern, Beweispunkte, Theile einer Rede oder Abhandlung", die gleichsam mit mehr Leben und Wirksamkeit ausgestattet gedacht werden, als die Gegenden und Oerter. (Sehr schön hat Tacit. hist. 3, 83 med. zur Bezeichnung der öden Räume des Kaiserpalastes, die den angstvoll umherirrenden Vitellius schrecken, abweichend vom sonstigen Gebrauche die Form *loci* gewählt: *in Palatium regreditur vastum desertumque, dilapsis etiam infimis servitiorum aut occursum eius declinantibus. terret solitudo et tacentes loci; temptat clausa, inhorrescit vacuis etc.*)

Zu §. 27. Unregelmäfsigkeiten des Genus.] Zus.: Beachte, dass nur die auf *us* endigenden Namen von Ländern, Inseln und Städten sich nicht nach der Endung richten, also *hoc Latium, Samnium, Tarentum, hi Argi, haec Leuctra (orum), hic Narbo, hoc Praeneste.*



Zur dritten Declination*).

Zu §. 29. Paradigmen *rex* und *fulgur*] Mem.: Eine Verschiedenheit also nur im *nom. voc.* und *acc.* beider Numeri.

---

*) Hinsichtlich der Berechtigung zu der Unterscheidung einer „Substantivischen oder Consonantischen" und einer „Adjectivischen oder *i*-Declination" verweise ich vorläufig auf Z. R. III S. 29—38. So lange nicht widerlegt ist, dass Cicero sagte *a sapienti viro*, dagegen *a sapiente*, dass also, wie ich a. a. O. S. 33 mich ausdrückte, „die feingebildete Sprache in der Flexion jener Participia bei adjectivischem Gebrauch der Analogie der *i*-Stämme, bei nicht adjectivischem Gebrauche der der consonantischen Stämme folgte", kann ich die Behauptung Dorschel's a. a. O. S. 231, dass die Scheidung von adjectivischer und substantivischer Declination „durchaus nicht im Wesen und in der Entwickelung der Sprache begründet, sondern vielmehr dem Einflusse der Grammatikervorschriften zuzuschreiben sei", und das hiermit übereinstimmende Urtheil Gustav Richter's (Jenaer Literaturzeitung 1875 S. 710b), ich hätte als Resultat gesunder sprachlicher Entwickelung angesehen, was nur auf willkürliche Festsetzung der Grammatiker zurückzuführen sei, meinerseits nur dem Einflusse einer gleichen Festsetzung der modernen Grammatiker zuschreiben. Wäre jede Veränderung im Sprachgebrauche, welche von den Sprachgelehrten constatirt und zum Gesetz erhoben worden ist, schon deshalb eine nicht im Leben der Sprache begründete, so müsste z. B. auch die in der ältesten Periode des Lateins noch nicht hervorgetretene Unterscheidung zwischen *C* und *G* für eine „willkürliche" und „ungesunde" erklärt werden, weil sie einmal von dem Grammatiker Spurius Carvilius erkannt und zur allgemeinen Geltung gebracht worden ist. Wenn aber ferner die beiden genannten Herren Recensenten mir vorwerfen, dass ich „den meiner Ansicht widersprechenden älteren Bestand der Sprache, wie ihn namentlich die Inschriften zeigen, unberücksichtigt gelassen" (Richter a. a. O.) und „aus einem späteren entarteten Zustande der Sprache Schlüsse betreffs der ursprünglichen Gestalt gezogen hätte, ohne zu beachten, dass der thatsächlich vorliegende frühere Sprachbestand denselben widerspreche" (Dorschel a. a. O. S. 232), so habe ich zunächst zu bemerken, dass ich bei der Formulirung meiner Hypothese (a. a. O. S. 32 u. 33) nicht von der „ursprünglichen" Gestalt gesprochen, sondern nur gesagt habe: „so drängt sich die Vermuthung auf, dass der bei der dritten Declination von der Wissenschaft nachgewiesene Gegensatz zwischen einer consonantischen und einer vocalischen Declination zusammenfällt mit dem zuerst von der Schulgrammatik hingestellten zwischen einer substantivischen und adjectivischen Declination." Ob diese Gleichstellung der beiden Unterscheidungen eine bereits in dem ursprünglichen Zustande der römischen Sprache vorhandene oder eine erst auf dem Höhepunkt ihrer Entwickelung sich zeigende sei, das ist eine weitere Frage, über welche ich mich damals noch nicht ausge-



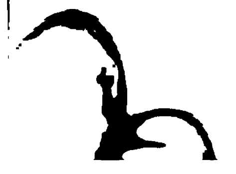
... Paradigma *brevis*] Nach Anleitung der beiden folgenden Paragraphen zu erläutern.

Zu §. 30 und 31. Casusbildung] Zu memoriren wohl am zweckmäfsigsten erst in Quarta.

Zu §. 32 ... Die Neutra auf *e*, *al* und *ar*] Der ursprünglich adjectivische Charakter derselben ist bei den meisten durch Hinweis auf die Grundbedeutung auch dem Schüler leicht verständlich zu machen. Vgl. Wortkunde I, No. 35 und Z. R. III S. 31. (*Monile* das Halsband ist nach einer sehr wahrscheinlichen, mir mündlich mitgetheilten Vermuthung Bücheler's wohl ebenso wie *moneta* von *moneo* abzuleiten, wonach es in primitiver Bedeutung die als Abzeichen dienende Halskette bezeichnen würde). — Zusatz: Ausgenommen sind *far*, *farris*; *nectar*, *nectaris* (*hepar*,

---

sprochen habe, weil dieselbe im Zusammenhange steht mit der Erklärung des *gen. plur.* auf *ium* bei denjenigen Substantivis, welche im *abl. sing. e* haben: *montium*, *collium* neben *monte* und *colle*. Ausdrücklich habe ich a. a. O. S. 33 bemerkt, dass ich über diesen Punkt mir eine spätere Erörterung vorbehielte. Es hat mich daher nicht wenig überrascht, dass Dorschel in seiner Recension (S. 231) ohne mit Einem Worte dieses Vorbehaltes Erwähnung zu thun meine Hypothese schlechtweg „für vollkommen verkehrt und den dafür versuchten Beweis für verfehlt" erklärt. Da ich der Tendenz dieser „Erläuterungen" entsprechend tiefer gehende sprachwissenschaftliche Untersuchungen von denselben ausgeschlossen und für eine spätere besondere Abhandlung reservirt habe, so beschränke ich mich hier darauf, hinsichtlich des *abl. sing.* die Behauptung Dorschel's zurückzuweisen, dass ich „aus einem späteren, entarteten Zustande der Sprache" Schlüsse gezogen hätte. Bücheler, Grundriss der latein. Declination, Leipzig 1866 S. 51 sagt: „Sonst endigen seit dem Ende des 6. Jahrh. die Substantiva, welche im Nom. Sing. consonantischen Stamm zeigen, regelmäfsig auf kurzes *e*, *lege urbe Ope potestate monte necessitudine consule honore corpore*. Nicht anders die meisten Nomina der *i*-Declination, *aede colle orbe mense veste*, ein paar schliefsen *e* aus, *vi siti*, *tussi*, wenige ziehen in der classischen Zeit *i* vor, *igni*, griechische Wörter wie *basi* und Neutra wie *mari* und *vectigali*." .... „Bei den Adjectiven, an die sich die genannten Neutra eng anschliefsen, bekam die *i*-Form den Vorzug, in *agro Genuati* im J. 637, *fatali igne* um das J. 700, Augustus im J. 767 *grandi consulari penetrali servili* wie aufserdem nur *mari* u. s. w." Dass das Jahrhundert Ciceros und seiner unmittelbaren Vorgänger den „entarteten Zustand" der lateinischen Sprachentwickelung darstelle, war mir neu.



hepatis kommt in Schulautoren nicht vor), und die Städtenamen auf *e*: *Reate*, *Praeneste*, offenbar weil diese Wörter nicht mit adjectivischen Endungen gebildet sind. — Die Anwendung der Regel wird dem Schüler erleichtert werden, wenn man ihn gewöhnt sich in jedem einzelnen Falle an die Natur dieser Wörter zu erinnern. Auf die Frage: Warum heifst es *calcari*? würde er also zu antworten haben: „Weil *calcar* zu den Neutris auf *e*, *al* und *ar* gehört und diese ursprünglich Adjectiva waren." Dieselbe Formel hat er dann bei jeder Frage dieser Art zur Anwendung zu bringen.

Zu §. 33 .... Die Comparative .... Ausgenommen: *plurium*] (Den Druckfehler „Comparativa" statt „Comparative" bitte ich die Schüler verbessern zu lassen.) Zus.: Hiernach hat also *plus*: *plure, plura, plurium**). Ebenso hat das Compositum *complures* „mehrere, ziemlich viele": *complura*, *complurium*. (Neben *complura* jedoch auch *compluria* nach Analogie der Adjectiva, da die Comparativ-Bedeutung erloschen ist, eine Bemerkung, die beiläufig einmal in Quarta gemacht werden kann. Der Schüler geht nicht irre, wenn er *complures* einfach nach seinem Simplex behandelt). — Der Lectüre wegen und mit Rücksicht auf die übliche Form des auch in deutscher Rede häufig gebrauchten Ausdrucks *a priori* kann in Quarta ferner noch hinzugefügt werden, dass die Comparative namentlich in der späteren Latinität den Ablativ auch auf *i* bildeten. In den eigenen Arbeiten hat der Schüler stets die Form auf *e* anzuwenden (Bücheler, Grundriss der lat. Decl. S. 51: „Die republicanischen Inschriften und das augusteische Zeitalter kennen lediglich *maiore*, *priore*").

---

*) Vgl. Neue, Formenlehre der Lat. Sprache II², Berlin 1875 S. 137 und 138 über *plure*, welche Form Charisius aus Plaut., Lucil. und Cic. anführt („Beispiele von *pluri* sind nicht bekannt"); S. 142 über *plura*, *complura* und *compluria* („*complura* ist in allen jetzt bekannten Hdschr. des Cic.", „die Rechtfertigung des Sinnius Capito für *pluria*, dass dasselbe nicht comparativ gebraucht werde, trifft vollkommener für *compluria* zu, und dafür haben wir auch sicherere Belege, als für *pluria*"); S. 143 über *plurium* und *complurium* (durch zahlreiche Stellen als die allein richtigen Formen belegt).

Zu den Unregelmäfsigkeiten der Declination.

1) Der Substantivischen.

Zu §. 34 ... *acc. s.* auf *im* und *abl. s.* auf *i*] Zus. (IV.): Ebenso auch die griechischen Wörter, die im Gen. nicht um eine Silbe wachsen: *basim*, *basi*. Manche Wörter haben sowohl *-em*, *-e*, als *-im*, *-i*: *turrem*, *turre* und *turrim*, *turri**). Merke auch *ferro ignique* und *aqua et igni interdicere*. — Erkl.: *Sitis* ist

---

*) Eine Aufzählung derselben ist für die Schüler der unteren Classen überflüssig; es genügt, dass sie die Thatsache im Allgemeinen kennen, damit sie später in der Lectüre an einem ihnen etwa begegnenden *restim*, *securim* u. s. w. nicht Anstofs nehmen. Beim Uebersetzen in das Lateinische haben sie sich genau an die Regel zu halten. Vgl. oben S. 6 u. 13. Als die wichtigsten Wörter, welche im *acc.* stets *im* statt *em* haben, werden in den Grammatiken gewöhnlich angeführt *sitis, tussis, vis*. Busch in Z. f. d. G. 1870 S. 323 hat mit Recht noch *puppis* hinzugefügt nach Neue 1, 202. Wie die Stellen bei Neue zeigen, kommt der *acc. puppim* auch in Schulautoren sehr häufig vor, *puppem* dagegen nur bei späteren Schriftstellern; *puppim* darf daher auch in einer Memorirgrammatik nicht übergangen werden. Auch im *abl.* begegnet, wie aus Neue I, S. 217 hervorgeht, dem Schüler häufiger *puppi* als *puppe* (die von Neue für *puppi* angeführte Stelle Liv. 26, 39, 17 indessen ist unrichtig, da hier der *Puteaneus*, welchem Weissenborn und Hertz folgen, *puppe* enthält); die Form auf *e* tritt dem Schüler vorzugsweise bei Ovid entgegen, offenbar aus metrischem Bedürfniss, was bei der Lectüre dieser Stellen bemerkt werden kann. Bei solchen Thatbestande wird man, da es für das Memoriren eine grofse Erleichterung gewährt, wenn der Accusativ und Ablativ zusammengefasst wird, unbedenklich *puppis* den Wörtern auf *im*, *i* beizählen und eine Angabe über die Nebenform des Ablativs der mündlichen Belehrung zuweisen dürfen. Das Wort *tussis* dagegen habe ich seiner Seltenheit wegen von der zu memorirenden Gruppe ausgeschlossen. In der Schullitteratur kommt, soviel ich sehe, weder der *acc.* noch der *abl.* des Wortes vor, wenn man nicht eine Stelle aus Catull (44, 7: *tussim*) dahin zählen will; fügt es der Zufall, dass bei einer Uebersetzung in das Lateinische „der Husten" in einem dieser beiden Casus wiederzugeben ist, so wird es kein Unglück sein, wenn die Form vom Lehrer mitgetheilt werden muss. Man wird es daher gerechtfertigt finden, wenn die Notiz über *tussim*, *tussi* der gröfseren, zum Nachschlagen bestimmten Schulgrammatik vorbehalten bleibt. — Den Ablativ *securi* habe ich besonders angeführt, weil, wie ich aus Koffmane, Lexicon lat. Wortformen, Göttingen 1874 s. v. und aus Neue I, 203 ersehe, *securem* besser ist als *securim*. (Hiernach werde ich auch in einer zweiten Auflage meines Lesebuches No. 127, wo ich der herkömmlichen Lehre der Schulgrammatik folgend *securim* geschrieben hatte, die klassischere Form einsetzen.)

gegen die alphabetische Ordnung vorangestellt, weil *puppis* wegen der Nebenform des Ablativs auf *e* zum Hauptbeispiele sich weniger eignet.

Zu §. 35. *gen. plur.* auf *ium.*] Veranschaulichende Beispiele, zu 1: *avium, navium, civium, classium, felium, nubium, rupium*, dagegen *militum, equitum, lapidum, heredum, parietum*; zu 2: *imbrium, carnium, montium, artium, arcium, stirpium, assium, ossium*, dagegen *florum, morum, orum, pedum, laudum, legum, vocum, ducum, opum, senum.* — Frage zu 3: Was ist das Gemeinsame dieser drei einzelnen Ausnahmen? Antw.: Sie haben *i* im Inlaut. — Zusatz zu 3: So auch noch *glirium* (Neue I, S. 285) und *strigium* (Neue I, S. 283) ebenfalls mit *i* im Inlaut (welche Wörter ich ihrer Seltenheit wegen nicht in die Memorirgruppe aufgenommen habe). Aufserdem merke *fraudium* (da *fraudum* nicht grade falsch ist: Neue I, S. 279, so darf das Wort im Memorirpensum wohl fehlen), *murium* (auch hiervon ist die Form auf *um* zulässig: Neue I, S. 286); beachte ferner *faucium* (Neue I, S. 280) vom *nom. plur. fauces**). (Vom Singular kommt bekanntlich nur der *abl. fauce* vor, Neue I, S. 467.), *marium* von *mas, maris* männlich, das Männchen, mit ursprünglich adjectivischer Bedeutung**).

---

*) Da der Schüler das Wort nur unter der Angabe „*fauces, faucium f.* der Schlund" kennen lernt, so liegt für die Memorirgrammatik keine Nöthigung vor, es unter den Ausnahmen anzuführen.

**) Wegen dieser unverkennbaren und auch dem Schüler leicht verständlich zu machenden ursprünglichen adjectivischen Bedeutung durfte *marium* von *mas, maris* in der Memorirgrammatik unter den Ausnahmen weggelassen werden. Eine neutrale Adjectiv-Form des Wortes wird bei Klotz aus App. mund. ed. Oud. p. 134 angeführt: *mare et femineum.* Hiernach würde also der Nom. des Adjectivs nach Analogie von *brevis, breve* lauten *maris, mare* und die Substantivform *mas* ebenso wie bei *pulvis, pulveris, mos moris* u. s. w. in der Weise gebildet sein, dass nach dem stammhaften, in den *cas. obl.* zu *r* verwandelten *s*, im Nominativ das Subjectszeichen *s* wegfiel. Auch in der classischen Sprache wird das Wort adjectivisch gebraucht, nicht nur in übertragener Bedeutung wie in *et maribus Curiis et decantata Camillis Hor. epist.* 1, 1, 64 und *Homerus Tyrtaeusque mares animos in Martia bella Versibus exacuit a. p.* 402, sondern auch in der eigentlichen, wie in *namque marem cohibent callosa (sc. ova) vitellum* (Eidotter) *Hor. sat.* 2, 4, 14. — Von einzelnen Wörtern mit dem Gen. auf *-ium* werden in den

Zu §. 36. Hiervon sind ausgenommen . .] Mem.: Beachte: In jeder der beiden Reihen zuerst ein dreisilbiges Wort, dann drei zweisilbige. Was ist das Gemeinsame in der Bedeutung der vier Wörter der zweiten Reihe?, was das Gemeinsame in der Form der drei letzten derselben?

Zu den Ausnahmen ad 1 kann mündlich noch *volucrum* hinzugefügt werden, welches nach Neue I, S. 266 die einzige bei unsern Schriftstellern vorkommende Form ist, obwohl Charisius bei Cicero de finib. 2, 33, 110 *volucrium* las, was Madwig (*ed.* II.) gegen die Handschriften aufgenommen hat. Ferner kann bemerkt werden, dass neben *mensium* auch *mensum* in Gebrauch war (Neue I, S. 265)*).

Zu den Ausnahmen ad 2 wird man *accipitrum*, *lyncum*, *sphingum* hinzufügen können; ersteres lehnt sich an die drei anderen auf *trum* an; bei den zwei letzteren Wörtern ist auf den griechischen Ursprung hinzuweisen**).

Zu §. 37. Einzelheiten . . . Kürzung . . . in *boum*] Erkl.: Also statt *bovum*, *bovibus* (wofür auch *bubus* mit Ausstofsung von *i*

Grammatiken oft noch angeführt: *crus*, *ius*, *lar*. Von *crus* ist aber entschieden *crurum* gebräuchlicher: Neue I, S. 286; von *ius* ist sogar nur *iurum* nachweisbar: Neue I, S. 286 (Vgl. Charis. p. 93, 18 K.: *alia autem singulariter quidem per omnes casus declinantur, sed pluraliter nominativo tantum et accusativo et vocativo, ut maria, rura, aera, iura; quamvis Cato Originum VII genetivo casu dixerit „iurum legumque cultores); lar* hat viel häufiger *larum* als *larium:* Neue I, S. 285.

*) Aufserdem wird gewöhnlich noch *ambages* und *strues* angeführt; für *ambagum* aber gibt Neue I, S. 268 nur Eine Stelle, Ovid. met. 7, 761, die möglicher Weise auf einer poetischen Licenz beruhen könnte; eine noch geringere Gewähr hat *struum* (Neue I, S. 268), da die einzige Stelle, welche dafür beigebracht ist (aus Varro), auf einer unsicheren Lesart beruht. *Panis* und *apis*, welche ebenfalls von manchen Grammatikern unter den Ausnahmen aufgezählt werden, sind entschieden abzuweisen: Von *panis* hat der *gen. plur.* keine Autorität: Neue I, S. 264; von *apis* lautete der *gen. plur.* „in alter Zeit ausschliefslich und auch später vorwiegend *apium*“ Koffmane s. v. Nach Busch Z. f. d. G. 1870 S. 327 ist es bei Cicero die einzige Form. Vgl. Neue I, S. 264. — Ueber *sedum* und *vatum* s. Neue I, S. 268. Dass daneben auch *sedium* und *vatium* vorkommt, kann beiläufig bemerkt werden.

**) Bei den übrigen Wörtern wie *adulescens*, *animans*, *sapiens*, *cliens*, *cohors* u. s. w. ist die Form auf *ium* entweder allein zulässig oder entschieden gebräuchlicher, s. Neue I, S. 272 fg., Busch Z. f. d. G. 1870 S. 328.

und Verwandelung von *ov* in *u*) und *suibus*. (Diese Bemerkung ist in die Regel nicht mit aufgenommen, damit sich das Ohr nicht an die falschen Formen gewöhnt; dagegen wird es hier wie in anderen Fällen sehr zweckmäfsig sein diese ursprünglichen Formen an die Wandtafel zu schreiben und durch Ausstreichen der betreffenden Buchstaben den Vorgang zu veranschaulichen.)

Merke *vis* — *vim* . . .] Erkl.: Im *sing.* also Stamm *vi-*, im *plur.* *vis-*, dessen *s* zwischen zwei Vocalen wie bei *flos, floris* u. a. in *r* übergeht.

2) Der Adjectivischen.

Zu §. 38. Im *abl. sing.* haben *e* statt *i* elf einendige Adjectiva] Erkl.: Sie folgen also der Declination der Substantiva, welchen sie schon durch ihre Einendigkeit nahe stehen. (Ueber den bei mehreren derselben deutlich erkennbaren substantivischen Charakter der Bedeutung vgl. Z. R. III S. 34 und 35. — Memorirhülfe (durch Fragen zu eruiren!): Die 5 ersten mit dentalem, die 3 folgenden mit labialem Stamm-Auslaut (die Termini dental und labial bei dieser Gelegenheit zu erklären), die 3 letzten mit Stamm-Auslaut *r*. Ferner: In der ersten und in der vierten Zeile sind jedesmal die beiden letzten Silben der drei Worte gleich: *-ite*, *-ere*. In den beiden mittleren Zeilen steht jedesmal zuerst ein Wort mit weichem Stamm-Auslaut (die Namen *media* und *tenuis* zu erwähnen). Innerhalb der einzelnen Gruppen ist hier wie überall die Anordnung alphabetisch*).

Zu §. 39. Die Participia auf *ans* und *ens* . . .] Zus.: Also *in praesenti (sc. tempore)*, weil es Adjectiv ist, dagegen *me praesente*, weil Particip (Vgl. Neue II² S. 62 und 59). *Continens sc. terra* das zusammenhängende Land, das Festland, hat *continenti* (Neue II² S. 55)**).

---

*) Einige andere Adjectiva Einer Endung schwanken, z. B. *locuplete* und *locupleti* Neue II² S. 49. Die Regel enthält das für den Schüler Mafsgebende, vgl. die Nachweise bei Neue II² S. 47—51.

**) Als Ausnahme brauchte dies nicht angeführt zu werden, da offenbar nicht eine eingentliche Substantivirung des Particips oder Adjectivs *continens* „zusammenhaltend, zusammenhängend" stattgefunden hat (in dem Sinne von „der oder das Zusammenhängende"), sondern vielmehr in dem Ausdrucke



Zu §. 41. Im *gen. plur.* haben *um* statt *ium* . . .] Veranschaulichende Beispiele (vgl. Seyffert §. 50): 1) die Adjectiva, welche im *abl. e* haben, also *divitum*, *sospitum*, *superstitum* u. s. w.; 2) die composita von *caput*, *color* und *pes*, also *ancipitum*, *versicolorum*, *quadrupedum*; 3) die einzelnen *cicurum*, *degenerum*, *inopum*, *memorum*, *immemorum*, *uberum*, *vigilum* (man sieht, welche Menge von Memorirstoff durch die neue Fassung der Regel beseitigt worden ist!), dagegen *simplicium*, *victricium* (Neue II² S. 75 u. 76), *discordium*, *inertium* (Neue a. a. O. S. 74), *amantium*, *prudentium* u. s. w.

Zus.: *Locuples* hat häufiger *locupletium* als *locupletum* *), *par* und seine Composita mehr *parium* als *parum* (Neue II² S. 76).

Zu §. 42. Declination der griechischen Wörter] Mem.: Die Regeln sind im Ganzen nach der Reihenfolge der Casus geordnet (1 und 2 vom *nom.* und *voc.*, 3 u. 4 vom *gen.* und 4 daneben vom *voc.*, 5 vom *acc.*, 6 vom *dat. abl. pl.*).

Genusregeln**).

Zu §. 43. Erste Hauptregel] Erkl.: „Ungleichsilbiger" herkömmlicher Ausdruck für diejenigen Nomina, welche im Genitiv um eine Silbe wachsen.

---

continens terra eine Ellipse eintrat, so dass das zu ergänzende Substantiv dem Bewusstsein gegenwärtig blieb und *continens* nach wie vor in seiner adjectivischen Natur empfunden wurde.

*) Im Memorirpensum durfte *locuples* fehlen, weil die Form *locupletum* bei Cicero an mehreren Stellen bezeugt ist, wenn auch im Ganzen *locupletium* wohl den Vorzug verdient (Neue II² S. 77). — Eine Nöthigung, das dreiendige *celer* als Ausnahme mit dem *gen. plur.* auf *um* anzuführen, liegt nicht vor, da an der von Neue II² S. 38 angeführten Stelle aus Charisius 137, 6 K. (abgedruckt Z. R. III S. 34) *celerum* neben *murum (murium)*, *furum* und *augurum* offenbar wie in *tribunus celerum* z. B. Liv. 1, 59, 7 als Substantivum erscheint, und für ein adjectivisches *celerum* aus der klassischen Litteratur, so viel ich sehe, bis jetzt kein Beispiel beigebracht worden ist. Aufserdem dürfte der *abl. celeri* (Neue II² S. 30, wo zahlreiche Stellen angeführt werden) und der *nom. plur. celeria* (Neue II² S. 37) auch für den *gen. plur.* die Form *celerium* wahrscheinlich machen. — *Supplicum* und *artificum* aber bilden keine Ausnahmen, weil sie (nach Neue II² S. 76) nur als Substantiva gefunden werden.

**) Als eine Bestätigung meiner Z. R. III S. 9 entwickelten Ansicht, dass



Zu §. 44. Ausnahmen. 1. Auf *o*] Zus.: „Und was ungreifbar," diese Wörter nennt man Abstracta, die etwas Greifbares bezeichnenden hingegen Concreta (an einigen Beispielen zu erläutern). — Erkl. zu den Concretis: *septentriones* (seltener im *sing.*) die sieben Ochsen*). — Andere Beispiele von Concretis: *pugio*, *scipio*, *vespertilio*, *papilio*.

Zu 5. Auf *es . . . compedes*] Erkl.: Im Plural (deshalb mit

---

die Eintheilung der Nomina der dritten Declination nach den Stamm-Auslauten dem Schüler die Aneignung des Genus erschwere, erlaube ich mir hier eine Ausführung Ziller's hinzuzufügen. In seiner „Revision der Genusregeln für die lateinischen Substantiva nach psychologischen Gesichtspunkten" (Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädag. IV (1872) S. 74fg.), sagt er S. 88: „Man bedenke doch, wie .... bei dieser Anordnung die Geschlechtsbestimmung zu Stande kommen sollte. Man geht zunächst auf den Stamm und zu diesem Zwecke auf einen obliquen Casus des Wortes, wenn dieser nicht selbst vorliegt, zurück. Dieser erhält aber erst im Sagen *a nomine* seine rechte Determination, und es muss folglich zugleich der Nominativ auftreten, wenn er nicht etwa selbst vorliegt Durch den obliquen Casus, der zum Stamm hinführt (bei den Stämmen auf *s* und *i* freilich erst nach Folgerung aus einer etwas complicirten fachwissenschaftlichen Erkenntniss), gelangt man nun zu der Classe, in der die Geschlechtsbestimmung zu finden ist. Um sie aber wirklich zu finden, muss man erst die Reihe von Fällen durchlaufen, für welche die Geschlechtsbestimmungen innerhalb jeder Classe aufgestellt sind. Sie sind zum allergröfsten Theil in Nominativausgängen, sei es mit, sei es ohne den Genitiv, dargestellt, und einer dieser Fälle gibt die gesuchte Geschlechtsbestimmung an die Hand. Man sieht auf der Stelle, in der Gedankenbewegung, die zur Geschlechtsbestimmung hinführt, trifft man an zwei Stellen auf den Nominativ: man kommt auf den Nominativ zurück oder geht von ihm aus und geht im Durchlaufen einer Reihe noch einmal zu ihm, ehe die Geschlechtsbestimmung sich ergiebt. In den alten Versregeln ist dagegen der Uebergang vom Nominativ zur Geschlechtsbestimmung mit seinem ersten Auftreten gegeben, von den Fällen abgesehen, in denen das betreffende Wort zu den Ausnahmen gehört und noch ein weiterer Schritt nöthig ist. In den Versregeln wird also die Geschlechtsbestimmung auf die rascheste und einfachste Weise erreicht u. s. w."

*) Hier wie in allen Genusregeln sind die selteneren Wörter, namentlich solche, welche nicht leicht beim Uebersetzen in das Lateinische vorkommen werden, fortgelassen worden, so hier *harpago* und *ligo*; *margo* ist sowohl *m.* als *f.* (Unter den Neutris auf *er* ist *papaver* trotz seiner Seltenheit natürlich beibehalten worden, weil es als Reim zu *cadaver* eine Gedächtnisshülfe bietet.)



gesperrt gedruckter Endung) angeführt, weil der Sing. nicht gebräuchlich.

Zu §. 46. Zweite Hauptregel. Ausnahmen. 1. Auf *as*] Zus.: Dass die indeclinablen *fas* und *nefas* Neutra sind, ergibt sich aus §. 11.

Zu 2. Auf *x*] Zus.: Zu beachten das *fem. faex*, das sich nur scheinbar auf *ex* endigt. Von *prex* ist im *sing.* nur *preci*, *precem*, *prece* gebräuchlich.

Zu 3. Auf *is*] Aufser dem Reim und der regelmäfsigen Vierzahl gewährt eine Memorirhülfe der Umstand, dass in den drei letzten Zeilen jedesmal das vorletzte Wort mit *p* anfängt. Die Wörter auf *nis*: *panis*, *crinis*, *finis*, *ignis*, *cinis*, *amnis*, *funis* (jedoch *fem.* das griechische *tyrannis*).

Zu 4. Merk dir für *s cum consonā*] Erkl.: *sc. litterā*, d. h. mit vorhergehendem Consonanten. Zus.: Beachte ferner *oriens* und *occidens (sc. sol)*, *torrens**) *(sc. fluvius* oder *amnis)*, *rudens*

*) Da mir die gewöhnliche Erklärung des Wortes *torrens* unrichtig erscheint, so sei es gestattet hier einen Excurs über die muthmafsliche Grundbedeutung desselben einzuschalten. Klotz übersetzt *torrens* zunächst als Adject. mit „brennend, heifs, erhitzt," bei übertragener Bedeutung von Gewässern mit „brausend, erhitzt, überwallend, schnell fliefsend, gewaltsam strömend, reifsend," dann als Subst. mit „wildes Wasser, Sturzbach, Giefsbach". Eine ähnliche Reihenfolge der Uebersetzung hat Heinichen; auch Vaniček (etymol. Wörterbuch S. 66) sagt, nachdem er *torreo* mit „dörre, versenge" übersetzt hat: „Part. *torrens* (brennend, übertragen von Gewässern) überwallend, brausend, Subst. Sturzbach, *torridus* dürr, versengt, sengend, *torrido* dörre, *torris (is) m.* Brand, brennendes Scheit". (Döderlein in seinem Vocabularium für den lat. Elementarunterricht stellt, für den Schüler jedenfalls unverständlich, ohne weitere Bemerkung „*torrens* der Waldbach" unter *torrere* „dörren".) Die dieser Zusammenstellung „brennend, überwallend, brausend" zu Grunde liegende Annahme über die Entwickelung, welche die Bedeutung des Wortes genommen habe, ist offenbar die, dass die gewaltige Bewegung eines tosenden Giefsbachs verglichen werde mit dem unruhigen Flackern des Feuers oder vielleicht auch mit dem Aufwallen siedend heifsen Wassers. Einer solchen Annahme widerspricht aber entschieden sowohl die Bedeutung des Verbums *torreo* als die der stammverwandten Wörter. *Torreo* heifst, um die von Klotz selbst gebrauchten Uebersetzungen anzuführen, „dörren, braten, rösten, sengen, verbrennen, versengen" und wird im übertragenen Sinne vom Fieber, vom Durste, von der Liebesglut und von der Kälte gebraucht. Nirgends kommt es dabei auf die

(sc. funis, das knarrende Schiffstau), *confluens* oder *confluentes (s. amnis* oder *amnes).*

Zu §. 48. Dritte Hauptregel. Ausnahmen .... die Dentalstämme] Erkl.: Also die Stämme auf *t* und *d*.

Verae virtutis] Erkl.: Im *gen.* angeführt, damit der Stamm erkennbar wird. Diese Wörter sind aufser *virtus: iuventus, servitus, senectus, incus, salus, pecus, gen. pecudis* (dagegen sehr instructiv *pecus, gen. pecoris n.), palus.*

Zu den Thiernamen kann bemerkt werden, dass die Mas-

---

unruhige, wallende Bewegung des Feuers, sondern immer nur auf die ausdörrende, die Lebenskraft verzehrende Wirkung desselben an. Den gleichen Sinn hat das abgeleitete *torridus* und *torrido*, und auch *torris* wird vorzugsweise von dem aus dem Feuer herausgerissenen, also schon halb zur Kohle verbrannten Holzscheit gebraucht. Schlagend aber wird diese Bedeutung als die dem Stamme des Wortes anhaftende durch den Sinn der etymologisch verwandten Wörter in andern indogermanischen Sprachen erwiesen: *τέρσομαι* werde trocken, *ταρσιά* Darre, sanskr. *trshjâmi* dürste, lechze, *tarshas* Durst, goth. *ga-thaurs-an-s* dürr, *thaursja* dürste, *thaurstei* Durst, Curtius gr. Etym. S. 202 (2. Aufl.). (Curtius selbst stellt das Wort *torrens* mit der Uebersetzung „Giefsbach" ohne weitere Bemerkung zu *torreo, tostus, tostare, torris* Fackel.) Da nun der Giefshach neben der Gewalt des Stromes sich auch dadurch von gewöhnlichen Bächen unterscheidet, dass sein Bett im Sommer meist wasserleer ist, was liegt näher als den Namen *torrens* mit der beim Intermittiren des Sturzbaches ausgewaschen und unfruchtbar da liegenden, gleichsam dürstenden Bergmulde, durch welche er sonst seinen Weg nimmt, in Zusammenhang zu bringen? Dass hiernach mit *torrens* eigentlich das Bett des Giefsbachs gemeint sei, wäre, obwohl man bei dem transitiven Gebrauche des Verbums eher eine passive Form als eine active mit intransitivem Sinne erwarten sollte, sehr wohl denkbar, wenn der Sprachgebrauch darauf führte, dass man bei dem Worte *torrens* vorgugsweise an den wasserarmen Giefsbach zur Sommerszeit gedacht hätte, nicht an den von Regengüssen oder der Schneeschmelze mächtig angeschwollenen. Nun zeigen aber die bei dem Worte gebräuchlichen Adjectiva und Verba gerade das Gegentheil: *rapidus montano flumine torrens Sternit agros*, Verg. Aen. 2, 305, *tumidus torrens* u. s. w. und bildlich (Tac. de or.) *quo torrente, quo impetu saeculum nostrum defendit.* Dieser Schwierigkeit gegenüber könnte es fast scheinen, als ob die herkömmliche Deutung „brennend, überwallend, brausend" trotz der Grundbedeutung des Stammes „dursten" — *torrens a non torrendo* nach *lucus a non lucendo* — die einzige Aushülfe böte. Aber *torrens* kommt wirklich von *torreo* dörren — wie *lucus* „die Lichtung im Walde" trotz jenes Spottes von *luceo* —, nur auf anderem Wege, als man

culina *lepus, vultur, mus Epicoena* sind (§. 9), dagegen die beiden Feminina *grus* und *sus* zwar in der Regel gleichfalls als solche, zuweilen aber auch als *Communia* behandelt werden*).

Zur vierten Declination**).

Zu §. 51 ... *artubus, partubus*] Erkl.: Offenbar zum Unterschiede vom *dat. abl. plur.* von *ars* und *pars*. Die zweisilbigen

---

angenommen. Die oben erwähnte Stelle des Vergil wird am einfachsten die Grundbedeutung klar machen (Verg. Aen. 2, 304—307):

In segetem veluti cum flamma furentibus austris
Incidit, aut rapidus montano flumine torrens
Sternit agros, sternit sata laeta boumque labores,
Praecipitesque trahit silvas.

Man vergegenwärtige sich das Bild einer solchen von einem wilden Bergstrom überschwemmten Landstrecke, nachdem die Wasser abgelaufen: Oedes Steingerölle statt üppiger Wiesen und fruchtbaren Erdreichs — die Wirkung für den Besitzer ist dieselbe wie die eines versengenden Sonnenbrandes: der steinige Boden ist dürr, mag er von der Sonne ausgedörrt oder vom Bergwasser ausgewaschen sein. Offenbar also ist *torreo* mit einem bei der verderblichen Wirkung der Sonnenglut gerade unter südlichem Himmel sehr natürlichen Wandel aus der besonderen Bedeutung „durch Hitze trocken machen, ausdörren, versengen" in die allgemeinere „überhaupt trocken, dürr oder unfruchtbar machen, verheeren" übergegangen. Vgl. noch Verg. E. 7, 51:

Hic tantum Boreae curamus frigora, quantum
Aut numerum lupus, aut torrentia flumina ripas.

Und besonders Verg. Aen. 10, 602:

Talia per campos edebat funera ductor
Dardanius, torrentis aquae vel turbinis atri
More furens.

*) Die umständliche Notiz der Reimregel in der Ellendt-Seyffert'schen Grammatik „Doch *sol* und *sal* (der Witz, das Salz) | Sind immer *masculina*, falls | *Sal* nicht ein Singularis ist | Wo es als Salz auch *neutrum* ist" kann dem Schüler unbedenklich erspart werden, da *sal* in der klassischen Litteratur durchaus nur als Masculinum vorkommt: Neue I, 697 u. 698, wo zahlreiche Stellen für den *acc. salem* angeführt werden. Durch diese und die übrigen Kürzungen wird die Reimregel von elf Zeilen auf vier beschränkt, ohne dass irgend etwas Wesentliches verloren ginge.

**) Der *dat. sing.* des Neutrums wird in den Grammatiken gewöhnlich ohne *i* angegeben: *cornu*. Will man aber diese gekürzte Form für das



Wörter auf *cus* sind *acus*, *arcus*, *lacus*, *quercus*, *specus*, dreisilbig dagegen *porticus* (also *porticibus*, Neue I, S. 380). — Zusatz: Von *portus* kommt neben dem gewöhnlicheren *portibus* auch *portubus* vor (Neue I, S. 376)*).

Paradigma des Neutrums statuiren, so muss man es auch für das Masculinum thun. Vgl. Bücheler, Grundriss S. 56 u. 57: „Neben dieser unter den Kaisern gewöhnlichen Bildung [*senatui*] steht eine andere in classischer Zeit noch üblichere, *senatu* durch den gedehnten Stammesauslaut äufserlich den Dativen *Matuta Fide populo* ähnlich, aber durch Zusammenziehung der Vocale *ui* entstanden, wobei der dumpfere den helleren verschlang .... Cäsar bot *dominatu casu* dar und verordnete *de analogia* diese Endung, deren sich auch Augustus, Livius und Taeitus bedienten .... Ebenso bei den Neutra, z. B. *laevo cornu praeerat* und *dextro cornu praepositus* bei Livius 42, 58 und zwar so regelmäfsig, dass die nachhadrianischen Grammatiker dieselben als Monoptota auf *u* im Singular behandeln, doch Martianus bezeugt, dass *genui* und *cornui* von anderen gebildet werde." Neue I, S. 366—368 macht bei der Angabe der Stellen zwischen dem Masculinum und Neutrum keinen Unterschied und schliefst aus Wendungen wie *ea parte praeerat, ibi praeerat* u. drgl. mit Recht, dass auch *laevo cornu praeerat* u. ähnl. sehr wohl Ablativ sein könne. Sind die von ihm aus Cicero für *-u* angeführten Stellen einigermafsen vollständig, so muss man annehmen, dass Cicero sowohl beim Masculinum als beim Neutrum beinahe ausnahmslos *-ui* geschrieben habe (An der Stelle Cic. fin. 3, 17, 58, wo nach Neue *quod usu possit esse* sehr geringe Autorität hat, liest Madwig (in der 2. Auflage) ohne Angabe einer Variante *usui*). Hiernach wird die Schulgrammatik berechtigt sein in beiden Paradigmen die Form auf *-ui* aufzustellen, hinsichtlich der Verkürzung in *-u* aber sich auf eine Bemerkung wie die in meiner Formenlehre enthaltene zu beschränken. Beiläufig kann dem Schüler dann noch gesagt werden, dass die Neutra im Singul. zuweilen auch als indeclinabel behandelt wurden.

*) Zur Einprägung der Declination des Wortes *domus* geben noch Ellendt-Seyffert, Siberti-Meiring und Moiszisstzig die sonst in den meisten Grammatiken glücklich beseitigte alte Reimregel:

Tolle me, mu, mi, mis,
Si declinare domus vis.

Es ist in Hinsicht auf die Geschichte der Pädagogik nicht ohne Interesse und als eine Aufforderung zu sorgsamster Prüfung des Hergebrachten von practischem Nutzen an diesem Beispiele zu beobachten, wie eine einmal angenommene Gewohnheit, und wäre sie die unsinnigste, gedankenlos von einem Menschenalter zum andern in den Schulbüchern fortgepflanzt wird. Man vergegenwärtige sich einmal, welche Fülle didactischen Unverstandes in diesem kindischen Sing-Sang enthalten ist. Zunächst wird, entgegen aller gesunden Methode, dem Schüler mitgetheilt, nicht was er zu sagen hat, sondern was er nicht sagen soll. Die positive Belehrung ist in der Reimregel

Zu §. 52 ... *Tribus. urbana*] Zu übersetzen eine städtische Tribus, nicht etwa „die".

Zur fünften Declination.

Zu §. 54. *Dies* der Tag] Zus.: Das Compositum *meridies* (statt *medidies*) der Mittag ist natürlich auch Mascul., da in demselben *dies* die Bedeutung „Tag" hat. Im Plural ist *dies* stets Masc. (Im Memorirpensum durfte diese Notiz fehlen, weil der Plural *dies* in der Bedeutung „Termine" dem Schüler schwerlich irgendwo begegnen wird; aufserdem ist nach dem bei Charisius wiederholt sicher überlieferten Titel *M. Cato dierum dictarum de consulatu suo*, Neue I, S. 718, zweifelhaft, ob diese herkömmliche Regel nicht etwa nur darin ihren Grund hat, dass *dies* im Plural fast immer in seiner eigentlichen Bedeutung „Tage" gebraucht wurde).

---

nicht enthalten, sondern muss von dem Lehrer hinzugefügt werden. Dass diese für den Schüler erforderliche Interpretation aufserdem eine ziemlich gekünstelte ist, da es auch Wörter auf *us* nach der dritten gibt, deren Formen (wie *suis suem* u. s. w.) consequenter Weise gleichfalls abgewiesen werden müssten, mag hier unberücksichtigt bleiben. Welche unvernünftige Denkarbeit aber wird mit dieser Vorschrift, zwischen den Casusformen der Zweiten und Vierten unter Ausschluss jener vier Endungen auszuwählen, dem Knaben zugemuthet! Der Gedankengang, den er nehmen soll, ist folgender: *Nom. domus. Gen.* würde nach der Zweiten *domi*, nach der Vierten *domus* lauten, da ich *-mi* nicht sagen soll, muss ich *-mus* sagen (hinsichtlich der Adverbialform *domi* wird dann später die Bemerkung nöthig, dass sie nicht unter jene Regel falle!). *Dat.* nach der Zweiten *domo*, nach der Vierten *domui*; welche Form soll ich wählen? *Hic haeret aqua.* Der Lehrer muss schon wieder helfen und sagen, dass *domui* das Bessere sei. Der *Acc. domum* gewährt einen willkommenen Ruhepunkt. *Voc.* könnte heifsen *dome*, aber nicht *me!*, folglich *domus. Abl. domo* oder *domu;* hier wird die Form der Vierten verboten — man beachte, dass zur Constatirung dieser Thatsachen der Schüler sich jedesmal den ersten Vers bis zu dem betreffenden Punkte in's Gedächtniss zurückzurufen hat —, also kehre ich zur Zweiten zurück, lasse die nur zur Uebung gebildete Form *domu* auf sich beruhen und sage *domo*. In ähnlicher Weise wird dann die Arbeit im Plural fortgesetzt. Erwägt man diese Zeitverschwendung, so wird eine nüchterne Pädagogik den allerdings unbestreitbaren Gewinn, dass dieses Klanggemälde — dem man den Vorzug einer wohlgelungenen onomatopoetischen Darstellung einer als *ovile* und *bubile* gedachten *domus* nicht absprechen kann — den Kindern eine harmlose Freude bereitet, doch etwas theuer erkauft finden.



Zu II. Vom Nomen Adiectivum.

Zu den Ueberschriften] Erkl.: Unter Motion versteht man die Abwandelung (Bewegung, *movere*) des Adjectivums nach dem Geschlechte, unter Comparation die nach den Vergleichungsgraden.

Zu §. 60. Einendig .... und die auf *l*, *r* und *s*] Erkl.: Diese letzteren sind hier von denen auf *x* getrennt, weil es nur einige wenige Adjectiva auf *l*, *r* und *s* gibt, dagegen sehr viele auf *x*.

Zur Uebung kann der Schüler sich selbst ein Paradigma eines einendigen Adjectivs schreiben.

Zu §. 62. Der Comparativ*) .... an den Wortstock gehängt wird] Erkl.: Also nicht an den Stamm (wie es noch bei Ellendt-Seyffert heifst).

... *vetus* ... *veterrimus*] Zus.: Als Comparativ wird *vetustior* gebraucht.

Zu §. 64 .... *dicens*, *ficens*, *volens*] Erkl.: Also wie von Participialstämmen. Beachte *dīcens* neben *dicus*. Beispiele für *-ficus*, *-volus*: *magnificus*, *malevolus*.

... *magis arduus*] Erkl.: Offenbar um den unbequemen Zusammenstofs mehrerer Vocale zu vermeiden. Dass die Wörter auf *quus* nicht unter diese Regel fallen, lehrt schon die Aussprache: *antiquus* (das erste *u* wie „w" gesprochen), *antiquior*, *antiquissimus*.

Zu §. 65 .... *facilis*, *facilior*, *facillimus*] Zus.: Dagegen natürlich *utilior*, *utilissimus*. — Mem.: Die sechs Adjectiva gehen alle auf *-ilis* aus.

Exterus ... *inferus*] Mem.: Alle vier Adjectiva gehen auf *-erus* aus und können, da sie den Aufenthalt an einem Orte be-

*) In welcher Weise etwa die einzelnen Vergleichungsgrade definirt werden können, s. oben S. 27 u. 28 Anm.

zeichnen (*posterus* auch das Sein in einer Zeit) mit „... befindlich“ übersetzt werden. Die drei ersten haben im *superl.* die übereinstimmende Endung *-rēmus.* Erkl.: *Exterus* und *posterus* sind eingeklammert, weil der *nom. sing. masc.* ungebräuchlich ist. — Zu *postremus* kann beiläufig *postumus* angeführt werden, bei welchem die Superlativ-Bedeutung „der letzte“ in die besondere Bedeutung „der Nachgeborene“ übergegangen ist.

Ferner können hier noch erwähnt werden die Gradusformen, zu denen im Positiv kein Adjectiv, sondern nur eine Präposition gehört:

a) nach Analogie von *inferus inferior infimus*:

intra	innerhalb	*interior*	*intimus*
citra	diesseits	*citerior*	—
ultra	jenseits	*ulterior*	*ultimus*;

b) sonstige:

prae	vor	*prior*	*primus*
prope	nahe	*propior*	*proximus*.

Endlich die ohne gebräuchlichen Positiv

deterior	weniger gut	*deterrimus*
ocior	schneller	*ocissimus*
potior	lieber	*potissimus*.

Der Superlativ *citimus* ist so selten, dass er besser unerwähnt bleibt. Zu *potior* kann auf das vorclassische *potis* im Stande, das in *possum* = *pot-sum*, *pot-estas*, *pot-iri* u. s. w. noch erkennbar ist, hingewiesen werden.

Zu §. 66 *Magnus*] Frage: Warum von den übrigen getrennt? A.: Weil nicht wie bei diesen ein völlig verschiedener Stamm dem Comp. u. Superl. zu Grunde gelegt wird; *maior* = *mag-ior*, *maximus* = *mag-simus*.

Plus] Erkl.: Wiederum gesondert, weil es im *sing.* nur Substantiv *gen. neutrius* ist. Plural: *plures* und *plura*.

Von den Zahlwörtern.

Zu §. 67 Uebersicht über die Zahlwörter] Memorirhülfe: Bei den Cardinalzahlwörtern: Also auf *centi*: *ducenti*, *trecenti*, *sexcenti*, die übrigen Hunderte auf *genti*.

Bei den Distributivzahlwörtern: je 30 *triceni*, je 300 *treceni*; also nur durch *e* unterschieden, hieran zu merken, dass es von 200 ab nicht *centeni*, sondern nur *ceni* oder *geni* heifst.

Beachte *mille* mit zwei *l*, *milia* mit Einem *l*.

Zu §. 68 Musterbeispiele für die Zusammensetzungen der Zahlen.] Zus.: Beachte bei den Ordinalia: *unus* statt *primus* und *alter* statt *secundus*, also auch *unus et tricesimus*, *alter et tricesimus*; bei 8 u. 9 überall Subtraction mit *duode-* und *unde-* (nur für 98 u. 99 besser *octo et nonaginta, novem et nonaginta).*

Zu §. 69 Die Zahlwörter zerfallen] Erkl.: d. h. die vollständigen; nur in einzelnen Formen sind gebräuchlich (bei späteren Gelegenheiten nach Erlernung der vier Haupt-Classen anzuführen):

Multiplicativa	*Proportionalia*
quotuplex? wie vielfach?	*quotuplus?* wie vielmal mehr?
simplex	*simplus*
duplex	*duplus*
triplex	*triplus*
quadruplex	*quadruplus*
quincuplex	—
—	—
septemplex	—
—	*octuplus*
—	—
decemplex	—
centuplex	—

Hieran können noch angereiht werden die Zahladverbien auf *um* (und seltener *o*): *primum*, *iterum*, *tertium*, *quartum* zum ersten, zweiten, dritten, vierten Male.

Zu §. 70. Regel über die Zusammensetzungen] Erkl.: „Von 20“ —: Also nicht die Zusammensetzungen von 10—20, welche bei den Cardinalzahlwörtern zu einheitlichen Wörtern geworden sind (daher auch *quattuordecim*, mit Vocalschwächung in Folge Zurücktreten des Accents, wie in *amav-erint* statt *amav-erunt*,

vgl. *amati erunt*). Diese sind deshalb oben zugleich mit den aus Einem Worte bestehenden Zahlen angeführt worden.

„Stelle"] Erkl.: D. h.: Beobachte diese Regel beim eigenen Gebrauch lateinischer Zahlen; damit ist nicht gesagt, dass andere Arten der Zusammensetzungen nicht von den Römern gebraucht worden seien, z. B. *triginta tres* statt *tres et triginta* (aber nicht *triginta unus* statt *unus et triginta*); *mille et centum viginti tres*, aber nicht *et* mehrmals gesetzt. Um sich vor Verwechselungen zu schützen, hat man sich zunächst nach der hier gegebenen Regel zu richten.

Declinirt werden .... die Plural-Hunderte] Also nicht *centum*.

Zu §. 71. *Unus* nach der adjectiv-pronominalen Declination] Erkl.: Mit *m* im Neutrum, also nicht nach der adjectival-pronominalen mit *d* im Neutrum, s. §. 79 und 82.

Milia ein declinables Substantiv] Erkl.: Deshalb mit dem *gen.* construirt. Folgen noch andere Zahlen, so erscheint, wenn nicht das Substantiv unmittelbar mit *milia* verbunden wird, das Ganze als eine adjectivische Zahlgröfse: *caesi sunt tria milia trecenti milites* oder *caesi sunt milites tria milia trecenti* neben *caesi sunt militum tria milia trecenti* oder *caesi sunt tria milia militum et trecenti*.

Zu III. Vom Pronomen.*)

Zu A. Die einendigen Pronomina.

Zu §. 73. *Pronomina Personalia* ... Uebersetzung] Zus.: Das Pronomen *sui*, *sibi*, *se* wird im Lat. oft angewandt, wo im Deutschen nicht das Reflexiv, sondern das hinzeigende Pronomen

*) In Bezug auf die in meiner Formenlehre durchgeführte neue Eintheilung der Pronomina erlaube ich mir hier das von Dorschel in seiner Recension meines dritten Artikels ausgesprochene Urtheil (a. a. O. S. 232) mitzutheilen: „Gewiss ist diese Anordnung recht praktisch und für den Unterricht sehr wohl förderlich; denn je schwieriger es ist, dem Anfänger die Pronomina ihrem inneren Wesen und ihrer Bedeutung nach klar zu machen, desto vortheilhafter ist es, solcher äufseren klar erkennbaren Unterscheidungszeichen sich zu bedienen." Da der vorliegende Aufsatz über-

der dritten Person steht. In diesem Falle muss also *sibi* mit „ihm, ihr; ihnen", der *acc. se* mit „ihn, sie, es; sie", der *abl. se* mit „von ihm, von ihr; von ihnen" übersetzt werden. (Eine Nothwendigkeit diese die Uebersichtlichkeit sehr störende Ueber-

---

wiegend das unmittelbare Interesse der Schule in's Auge fassen soll, so könnte ich mich mit der Constatirung dieses Einverständnisses begnügen, wenn nicht Dorschel meinen Versuch, die thatsächlich sich zeigenden Kategorieen der Pronominalformen auch sprachwissenschaftlich ihrem inneren Grunde nach zu erklären, mit den Worten verworfen hätte (a. a. O. S. 235): „Es ist ein leichtes, aber ziemlich fruchtloses Spiel, dunkle sprachliche Erscheinungen durch solche geistreiche Speculationen aufhellen zu wollen". Dem gegenüber sehe ich mich schon jetzt zu der Bemerkung veranlasst, dass ich nach wie vor der Meinung bin durch meine Hypothese in einer, Schritt für Schritt auf wissenschaftliche Argumente sich stützenden Beweisführung ein nicht unwichtiges sprachliches Problem mit einiger Wahrscheinlichkeit gelöst zu haben. Indem ich mir eine eingehendere Widerlegung der Einwendungen Dorschel's für den beabsichtigten sprachwissenschaftlichen Aufsatz vorbehalte, beschränke ich mich hier darauf in einem einzelnen Punkte die Haltlosigkeit seiner Polemik darzulegen. „Was für feine logische Unterscheidungen und Feinheiten" sagt er S. 235, „werden hier nicht jener Ursprache angedichtet, logische Unterscheidungen, die wir selbst in den ausgebildetsten und höchst entwickelten Sprachen vergeblich suchen." Diese Bemerkung bezieht sich auf die von mir S. 52 aufgestellte Hypothese: „Das Subject, welches den mit den Sinnen wahrgenommenen Urheber eines beobachteten Vorgangs bezeichnet, wurde durch den ungehemmt ausgestofsenen Laut *s*, dasjenige aber, welches die logisch vorausgesetzte Ursache eines beobachteten Vorgangs bezeichnet, durch den dem *s* entsprechenden Verschlusslaut *t* ausgedrückt." In wie fern hierin eine logische Unterscheidung von solcher Feinheit liegen soll, dass sie selbst in den ausgebildetsten und höchstentwickelten Sprachen nicht zu finden sei, vermag ich in der That nicht einzusehen. Man denke sich den einfachsten Naturmenschen unseres Jahrhunderts, etwa einen schlichten Köhler, der im Walde gehend in dem einen Falle hinter dem Laubwerk etwas rauschen hört, in dem andern plötzlich einen Hirsch aus dem Dickicht hervorbrechen sieht. Wird nicht der Lautreflex, in dem seine Gemüthsbewegung unwillkürlich zum Ausdruck kommt, in beiden Fällen ein verschiedener sein? Bei dem ersten Vorgange wird er einen Laut ausstofsen, den man in der eigentlichen Sprache etwa mit „horch!" wiedergeben würde, bei dem zweiten einen anderen mit dem Sinne von „sieh' da!". Wird man aber nicht sagen dürfen, dass ihm das erste Mal nur „die logisch vorausgesetzte Ursache eines beobachteten Vorgangs", das zweite Mal aber „der mit den Sinnen wahrgenommene Urheber" im Geiste vorschwebte? Ist diese Unterscheidung etwa eine raffinirtere als die jenes italischen Bauers, der, wie ich a. a. O. S. 47 erwähnt habe, von

setzung auch in das Paradigma aufzunehmen liegt nicht vor. Denn wollte man mit den in der Grammatik beigefügten Uebersetzungen nicht blofs den Sinn, welchen das lateinische Wort für das Sprachgefühl des Römers hatte, wiedergeben, sondern auch alle

---

dem Weine, der ihm mit der Macht eines persönlichen Urhebers zu Kopfe gestiegen, sagte: *vinus mihi in cerebrum abiit?* Ja wir brauchen, um die Natürlichkeit und Einfachheit dieses unbewusst empfundenen Unterschiedes zu erweisen, uns nicht einmal auf die vernunftbegabten lebenden Wesen zu beschränken. Ich empfehle meinem Herrn Recensenten einen beliebigen Hofhund zu beobachten, der, wenn er hinter der Mauer Tritte hört, unwillig zu knurren anfängt, sobald er aber einen ihm unbekannten Mann in den Hof eintreten sieht, zornig ein lautes Gebell anschlägt. Ich denke jenes unwillige Knurren können wir lateinisch mit *quid?*, das laute Gebell mit *quis?* übersetzen. Nun habe ich a. a. O. S. 51 u. 52 darauf hingewiesen, dass nach der von Max Müller aufgestellten physiologischen Laut-Tabelle *t* und *d* die Verschlusslaute zu dem mit denselben Sprachorganen gesprochenen Hauchlaute *s* bilden, d. h. diejenigen Laute, welche dadurch entstehen, dass „dem Austreten des Athems zeitweilig vollständig Halt geboten" wird. Mit Rücksicht auf diese Thatsache sagte ich (S. 51) von dem pronominalen *d* im Verhältniss zu dem nominalen Subjectszeichen *s*, es sei ein Laut, „welcher dem *s* sehr nahe verwandt, doch minder energisch hervorbrach, welcher mit denselben Sprachorganen gesprochen gleichsam einen Ansatz zu jenem bildete". Ich habe zweitens (S. 52) daran erinnert, dass das von mir angenommene Verhältniss zwischen jenem *s* und *d* noch bestätigt werde durch den damit ganz im Einklang stehenden Bedeutungs-Unterschied der beiden Stämme des mit jenen beiden Suffixen etymologisch identischen Pronomens *sa*, *sā*, griech. *ὁ*, *ἡ* einerseits und *ta-t*, griech. *τό* andererseits; jenes weise auf lebende, aus sich heraustretende Wesen hin, dieses auf unbelebte und wirkungslos scheinende. Wie verhält sich zu diesen beiden Argumenten Dorschel? Er lässt sie bei seinem Referate über meine Ansicht ganz einfach aus (S. 234 u. S. 235) und setzt dann, da nach Weglassung jener Berufung auf Max Müller meine Bemerkung, *d* bilde gleichsam einen Ansatz zu dem mit denselben Sprachorganen gesprochenen *s*, natürlich als eine ziemlich willkürliche erscheinen muss, dreimal ein Fragezeichen, nicht ohne an der dritten Stelle diesem *veni*, *vidi*, *vici* ein triumphirendes Ausrufungszeichen hinzuzufügen. Und nachdem er für gut befunden hatte, mein zweites Argument, den Hinweis auf das altindische *sa*, *sā*, *neutr. ta-t* und das griechische *ὁ*, *ἡ*, *neutr. τό* (a. a. O. S. 50, 52 und 53), gleichfalls zu verschweigen, konnte er allerdings mit einigem Scheine des Rechtes sich die Bemerkung (a. a. O. S. 235) erlauben: „Schon der Umstand, dass er [der Verf.] lediglich aus dem Lateinischen Schlüsse auf den Zustand der indogermanischen Ursprache zieht, ohne dabei die übrigen verwandten Sprachen zu befragen, muss gegen seine Methode Bedenken einflöfsen". Darf ein der-



Möglichkeiten der Verdeutschung erschöpfen, so müsste z. B. auch zu dem *fem.* des *Pron. rel. quae* aufser „welche“ noch hinzugefügt werden „welcher, welches“, da z. B. *spina, quae* mit „der Dorn, welcher“ und *valles, quae* mit „das Thal, welches“ übersetzt werden muss.)

Zu §. 74. *Personale tertium* oder *Reflexivum*] Erkl.: Es ist zu beachten, dass mit demselben nur die unmittelbar in Rede stehende Person d. h. das Subject bezeichnet wird, nicht etwa eine neben dem Subjecte erwähnte andere Person: *Miles cum hostem cepisset, eum interfecit.* Aus dieser Grundbedeutung er-

---

artiges Recensions-Verfahren wohl den Anspruch erheben ein gerechtes genannt zu werden? Und wenn Dorschel meine wohlerwogene und auf eingehenden Untersuchungen beruhende Argumentation nach willkürlicher Ignorirung einzelner Glieder meiner Gedankenreihe „ein leichtes, aber ziemlich fruchtloses Spiel“ zu nennen beliebt, wird man nicht fragen dürfen, ob eine derartige Kritik nicht ein noch leichteres Spiel sein sollte? Meinerseits ein solches Recensentenspiel um der von mir vertretenen Sache willen sehr ernst zu nehmen — *Qui me commorit: melius non tangere, clamo* —, veranlasst mich die Wahrnehmung, in wie bedauerlichem Mafse die Gewohnheit um sich gegriffen hat, statt eigener Prüfung sich von den Herren Recensenten sagen zu lassen, wie man zu urtheilen habe. Ist doch selbst Gustav Richter, dessen sachgemäfse Kritik (Jenaer Literaturztg. 1875 S. 709fg.) ich im Allgemeinen dankbar anerkenne, an zwei Stellen verleitet worden ohne sorgfältigere Untersuchung meiner Beweisführungen die Aussprüche Dorschel's zu wiederholen. — Indem ich mit dieser Anmerkung für den vorliegenden Aufsatz von Herrn Dorschel Abschied nehme und dabei gern erkläre, dass auch seine Besprechung mir wegen mancher richtigen Bemerkungen nicht ohne Werth gewesen ist, benutze ich diesen Anlass um einigen anderen Fachgenossen, welche wie R. Mülller in Berlin (Z. f. d. G. 1875 S. 411), Gustav Richter in Weimar an der eben genannten Stelle, Steinbart in Duisburg (Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens 1875 S. 556fg.), O. Stäckel in Berlin (ebenda S. 563) einen Theil meiner Arbeiten, oder wie v. Sallwürk in Pforzheim (Päd. Arch. 1875 S. 507fg.) das Ganze meines Unternehmens mit wohlwollendem Verständniss und sachkundigem Urtheil einer Besprechung unterzogen haben, für die Förderung des Reformplans und die mir selbst gewährten Anregungen meinen verbindlichsten Dank auszusprechen. Wenn ich auch den in Bezug auf einzelne Punkte von denselben erhobenen Ausstellungen nicht überall beizupflichten vermag, so bitte ich doch die genannten Herren sich versichert halten zu wollen, dass ihre Ausführungen bei dem weiteren Fortgange meines Unternehmens eine sorgfältige Berücksichtigung finden werden.

klärt sich sehr einfach, dass *sui, sibi se* nur reflexiv stehen kann*).

Zu §. 75 *mei* meiner von *meum*] Erkl.: Heifst also eigentlich „meines Wesens“. Ebenso *tui, sui, nostri, vestri.*

Zu §. 76 *nostrum, vestrum*] Erkl.: zusammengezogen aus *nostrorum* und *vestrorum* wie *modium*, *sestertium* aus *modiorum, sestertiorum* (§. 26, 2).

.... als theilbare Mehrheiten] Zus.: So also auch *Patria communis parens omnium nostrum* „das Vaterland ist der gemeinsame Vater eines Jeden von uns“.

Zu §. 77 ... *egomet*] Erkl.: So also auch *mihimet ipsi, nosmet ipsos.*

suopte, suapte] Beispiele: *suopte pondere* durch sein eigenes Gewicht, *suapte sponte* nach seinem eigenen Willen.

Zu B. Die mehrendigen Pronomina.

Zu I. Pronomina Adiectivalia.

Zu §. 78. *Pronomina Adiectivalia*] Erkl.: Mit substantivischem und adjectivischem Gebrauch, während die *Pr. Substantiva* nur substantivischen, die *Pr. Adiectiva* nur adjectivischen Gebrauch haben.

idem ... eben derselbe] Erkl.: Hier und im Folgenden ist der Uebersichtlichkeit wegen die Uebersetzung für das Femininum und Neutrum nicht besonders angegeben.

qui, quae, quod] Erkl.: Das bestimmte Relativ, die beiden folgenden sind verallgemeinernd.

---

*) Die Thatsache, dass die drei *Pronomina personalia* lediglich die drei grammatischen Personen, also drei abstracte grammatische Verhältnisse bezeichnen, macht es zugleich erklärlich, dass dieselben abweichend von allen übrigen Pronomina ungeschlechtig sind. Es ist daher ein arger Missgriff, dass z. B. in der Ellendt-Seyffert'schen Grammatik die doch so handgreifliche Zusammengehörigkeit der Formen *mei, mihi, me; tui, tibi, te; sui, sibi, se* zerstört und das Pronomen der in Rede stehenden Person getrennt von dem der redenden und der angeredeten Person erst vier Seiten später angeführt wird.



Infinita. A: *quis*, *quid* ...] Erkl.: Stimmt also abgesehen von der Nebenform im Fem. des Adjectivs *quae* mit dem *Interrogativum* überein.

.... *ullus*] Erkl.: gehört nach Stamm und Endung zur folgenden Classe, ist aber hier mit angeführt, weil es als das Adj. zu *quisquam* gebraucht wird. Zus.: Beide kommen in negativen Sätzen zur Anwendung, mag die Negation in einem besonderen Worte oder nur im Sinne des Satzes enthalten sein.

quispiam, quaepiam, quodpiam] Erkl.: Die selbstverständliche Uebersetzung „etwa dieser oder jener" (mit kleinen Anfangsbuchstaben) ist fortgelassen worden, weil der Raum in der Zeile nicht reichte.

Memorifhülfen: Die *Infinita* mit zwei Adjectivformen haben im Masc. *quis*, die mit einer *qui*. — Die Form mit *quid* ist stets substantivisch, die mit *quod* stets adjectivisch.

Zu §. 81, 1 *is* und *idem*] Erkl.: *īdem* aus *isdem;* beachte *ĭ* im Neutrum *idem* statt *iddem*.

ii, iis —: Im Plural tritt *i* statt *e* ein, sobald ein *i* darauf folgt. Vergleiche (an die Tafel zu schreiben!)

ii, iis mit *dii, diis* (§. 26, 3)
eorum, *eos* mit *deorum*, *deos*.

īdem, *īsdem*] Erkl.: Die aus *iidem* und *iisdem* contrahirten Formen waren gebräuchlicher als die nicht contrahirten.

2 *Hic* und *qui: quem quibus*] Erkl.: Diese beiden Formen also nach der Dritten, während das entsprechende *hunc* und *his* der Zweiten folgt. (Es ist daran zu erinnern, dass *hic, haec, hoc* u. s. w. entstanden ist aus *hice*, *haece*, *hodce*, dass also auch *hoc* seinem Ursprunge nach zu der Classe mit neutralem *d* gehört. Bei den Formen mit *c* ist darauf zu halten, dass das *c* deutlich und mit Energie ausgesprochen wird. Da grade bei diesen Formen viele Fehler gemacht werden, so habe ich es immer sehr bewährt gefunden den Schülern in drastischer Redeweise zu sagen: Ihr müsst das *c* so aussprechen, als wenn ihr eine Gräte aus dem Halse herausbringen wolltet.)

3. Das *Interrogativum* ...] Erkl.: also sowohl das substantivische als das adjectivische; demgemäfs *quis*, *quid*, *acc. quem*,



quam, *quid* (da die Form *quid* nach der allgemeinen Regel sowohl *acc.* als *nom*).

4. Die *Infinita* flectiren den Pronominaltheil] „Flectiren" sowohl nach Motion als Declination *quidam*, *fem. quadam*, *gen. cuiusdam* und zwar wie die Beispiele zeigen einerlei ob der Pronominaltheil zuerst, zuletzt oder zweimal steht. — „Uebereinstimmend mit dem *Interrogativum*" —: natürlich mit dem substantivischen bei den Formen mit *quis*, mit dem adjectivischen bei den Formen mit *qui*.

Abweichend 1) *aliqua* sowohl im *fem. sing.* als im *neutr. plur.*] Erkl.: Also sowohl im *nom. sing. gen. fem.* als im *nom. acc. plur. gen. neutrius* (ein *voc.* wird nicht erwähnt zu werden brauchen, da er schwerlich vorkommt). 2) *quendam* —: also überall *m* vor *d* in *n* verwandelt genau wie in den entsprechenden Formen *eundem, eandem*, *eorundem*, *earundem* (so auch *tantus*, *quantus*, *identidem*, von *tam, quam*, *idem*). — *Quorundam* —: natürlich *masc.* und *neutr.*

Zu II. Pronomina Adiectiva.

Zu §. 82. *Pronomina Adiectiva*] Memorirhülfe: Was ist in jeder der drei Gruppen den drei zu ihr gehörenden Wörtern gemeinsam? 1) Die drei ersten haben im Stamm ein *u* (*ullus* entstanden aus *unu-lus*; *nullus* aus *ne-ullus*). 2) Die drei mittleren endigen auf *ter* und enthalten in der deutschen Uebersetzung jedesmal „von beiden" (*neuter* = *ne-uter* wie *nullus* = *ne-ullus*). 3) Die drei letzten sind im Deutschen jedesmal durch ein einziges Wort für alle drei Genera übersetzt. (Sie nähern sich also der Bedeutung der Adverbia: „Er hat es allein gethan; er hat es selbst gethan"; das mittlere „ganz" kann sowohl flectirt als unflectirt gebraucht werden: „Das ganze Buch ist gelesen worden" und „das Buch ist ganz gelesen worden".)

Zu IV. Vom Verbum.

Zu §. 85. I. . . . Nominalformen] Erkl.: Oder *Nominalia*, wie sie im Folgenden genannt werden.

II. 1. *Verbum finitum*] Erkl.: d. h. das bestimmte Verbum, weil die zu diesem gehörigen Formen eine so bestimmte Aus-



sage enthalten, dass sie für sich allein einen Satz bilden können: *dormi-mus* „wir schlafen" kann man für sich allein sagen. Dagegen muss man z. B. zu *dormire* „schlafen" noch etwas hinzusetzen, damit ein Satz entsteht z. B.: *Nimium dormire nocet corpori.*

2. *Verbum infinitum* oder *Nominalia* mit Casuszeichen] Erkl.: Mögen es die der gebräuchlichen Declinationen oder Reste einer älteren Flexion sein, denn der Infinitiv ist eine erstarrte Casusform.

... welche declinirt werden] Erkl.: Das kann man von den *Nominalia* überhaupt sagen, obgleich die Declination nicht bei allen äufserlich kenntlich gemacht ist, denn der Infinitiv kann sowohl als Subject wie als Object stehen: *Ambulare iucundum est* und *Dicunt Homerum caecum fuisse.* (Diese Erklärungen gehören natürlich erst nach Quarta oder an das Ende des Quinta-Cursus).

Zu §. 87 ... zu unterscheiden Person, Numerus ....] Was die einzelnen Termini bezeichnen, ergibt sich für den Schüler in einer für den Elementarunterricht ausreichenden Weise aus dem Haupt-Paradigma mit seinen Uebersetzungen. Definitionen dieser grammatischen Begriffe gehören nicht zum Memorirpensum (siehe oben S. 25 fg.), womit natürlich nicht einige erläuternde Bemerkungen des Lehrers ausgeschlossen sein sollen.

Die hier befolgte Reihenfolge der technischen Ausdrücke ist auch aus den oben (S. 67 fg.) angegebenen Gründen bei der grammatischen Bestimmung einer Verbalform zu beobachten, also: *ama-ba-mus* steht in der *1. p. sing. act.*: *-mus* (Person, Numerus, Genus), *indic. imperfecti* — *ba-* und *ama-* (= Indicativ der Vergangenheit: *-ba* [Modus und Zeitstufe], des dauernden Vorgangs: *ama-* [Vorgangsart]).

Paradigma über die Tempus-Bildung] Auch der Sextaner kann wenigstens eine dunkle Empfindung dafür bekommen, dass die Verschiedenheit der Form nicht eine willkürliche, sondern eine durch die Bedeutung begründete ist; dass er dies vollkommen verstehe, ist durchaus nicht erforderlich. Den obigen Unterschied habe ich, wie ich glaube, mit gutem Erfolge bei der Vorführung des Verbal-Paradigmas den Knaben etwa in folgender Weise klar gemacht:

„Denkt euch ein Gemälde, auf welchem ein Ritter dargestellt ist, wie er mit einem Gegner kämpft; dann ein anderes, wo der Ritter seinen Feind bereits zu Boden gestreckt hat. Das erste Gemälde stellt den Vorgang des Kämpfens als einen dauernden, das zweite als einen vollendeten dar. Lateinisch wird in dem ersten Falle der Vorgang durch den Stamm *pugna-*, in dem zweiten durch den Stamm *pugnav-* ausgedrückt. Wir setzen daher unter das erste Gemälde die Unterschrift *pugna-*, unter das zweite aber *pugnav-*. Alle Verbal-Formen nun, welche von dem Stamm *pugna-* abgeleitet sind, also den Vorgang als dauernd bezeichnen, fassen wir zusammen unter dem Namen Durativum, alle Formen aber vom Stamme *pugnav-*, weil sie etwas Vollendetes ausdrücken, unter dem Namen Perfectivum. Nun denkt euch einmal, dass das erste Gemälde mit dem noch kämpfenden Ritter, also das mit der Unterschrift *pugna-* auf der Wand des auf der anderen Seite der Strafse gelegenen Hauses und zwar gerade gegenüber dem mittleren von den drei Fenstern unserer Classe angebracht wäre. An den beiden anderen Fenstern lassen wir einmal die Rouleaux herunter, so dass wir nur zu dem mittleren Fenster hinaussehen können. Wer nun gerade an diesem mittleren Fenster steht, sieht das Gemälde gerade gegenüber, er sieht, wie der Ritter kämpft. Wollte er das nun lateinisch ausdrücken, so würde er dazu das Präsens wählen und sagen müssen: »*pugna-t*« d. h. »er kämpft«. Nun stelle ich mich aber einmal an das dritte, am äufsersten Ende der Classe befindliche Fenster und gehe dann von da langsam zur Thüre zurück. Ich weifs, dass, wenn ich an dem mittleren, unbedeckt gebliebenen Fenster vorbeikomme, ich das Gemälde mit dem kämpfenden Ritter sehen werde, aber so lange ich noch neben dem durch das Rouleaux verhüllten Fenster bin, kann ich es noch nicht sehen. Dort kann ich nur sagen: »ich werde sehen, wie er kämpft« oder, wenn ich dabei recht lebhaft an den Ritter denke, so dass ich darüber in Gedanken meine eigene Lage und die des Ritters verwechsele, so kann ich auch sagen: »er wird kämpfen« lateinisch *pugna-bi-t*. Diese Form nennt man das Futurum. Nun aber gehe ich wirklich an dem mittleren Fenster vorbei und gelange zu dem ersten Fenster der Thüre gegenüber, an welchem wir ja ebenso wie bei dem dritten Fenster das Rouleaux heruntergelassen hatten.

Will ich auf diesem Platze nun erzählen, was ich sah, als ich an dem mittleren Fenster vorüberging, so sage ich *pugna-ba-t*, d. h. er kämpfte, und wende damit für meine Aussage das Imperfectum an. Der Redende kann sich also in die Gegenwart versetzen, dann steht er dem Vorgange gerade gegenüber, oder in die Zukunft, dann denkt er, dass er in Zukunft dem Vorgang gegenüberstehen wird, oder endlich in die Vergangenheit, dann erinnert er sich, wie er dem Vorgang gegenüber stand. Genau so aber kann es nun auch der Redende machen, wenn nicht das Gemälde mit dem dauernden Vorgang und der Unterschrift *pugna-* gegenüber angebracht ist, sondern das andere, wo der Ritter seinen Feind zu Boden geworfen hat, der Vorgang des Kämpfens also vollendet und als Zeichen dafür die Unterschrift *pugnav-* gesetzt ist. Steht er diesem Bilde gerade gegenüber, so sagt er *pugnav-i-t* er hat gekämpft; denkt er, dass er ihm in Zukunft gegenüberstehen würde, so sagt er *pugnav-eri-t*, d. h. eigentlich »er wird sein gekämpft habend«, verdeutscht »er wird gekämpft haben«; endlich, wenn der Redende sich erinnert, wie er dem Bilde gegenüberstand, so sagt er: »*pugnav-era-t*«, d. h. »er war gekämpft habend« oder in gutem Deutsch »er hatte gekämpft«. Dass im Perfectivum derselbe Unterschied der drei Zeiten Statt findet, wie im Durativum, könnt ihr recht deutlich an dem durch Umschreibung gebildeten Passivum des Perfectivum sehen: *amatus est* heifst »er ist gegenwärtig einer, der geliebt worden ist«, *amatus erat* »er war einer, der geliebt worden ist« und *amatus erit* »er wird einer sein, der geliebt worden ist«." *)

---

*) Aus der obigen Darstellung wird übrigens auch hervorgehen, aus welchem Grunde ich für die „Zeitstufe" zwar diesen sehr treffenden Curtius'schen Namen beibehalten, zur Bezeichnung der *actio* aber den Terminus „Vorgangsart" statt des von Curtius gebrauchten Ausdrucks „Zeitart" gewählt habe. Die Thatsache, dass es sich bei der *actio* „um eine innerhalb der Handlung selbst liegende Differenz, nicht blofs um das Verhältniss zu etwas aufser ihr liegendem handelt" (Curtius, Erläuterungen S. 172), bei der Zeitstufe dagegen nur um den Standpunkt des Redenden, der Gegensatz zwischen dem objectiven und subjectiven Element, welches in jeder temporalen Verbalform enthalten ist (vgl. Heyse an der von Curtius angeführten Stelle), oder, um das obige Bild beizubehalten, der Gegensatz zwischen dem „Gemälde" und dem „Beschauer" wird, wie ich glaube, durch die beiden Ausdrücke „Vorgangsart" und „Zeitstufe" schärfer und, nament-

Zu §. 89 *Perfectum praesens* und *historicum*] Vgl. Z. R. III S. 14—16.

Zu §. 90. Beim Infinitiv und Participium werden drei Vorgangsarten unterschieden] Erkl. (am besten wohl erst in Quarta zu geben): Die Formen *ama-re, ama-ri, amav-isse* zeigen deutlich, dass der Unterschied zwischen dem *Infin. praes.* und *perfecti* ursprünglich nicht auf der Zeitstufe, sondern auf der Vorgangsart beruht. *Ama-re*, *amav-isse*, *amat-urum*, *am*, *um*, *esse* heifst „Lieben, Geliebt haben, Lieben wollen", mag ein jedes derselben in die Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft fallen. *Septem horas dormivisse satis est* kann Jemand sagen, sowohl wenn er grade aufwacht (Gegenwart), als wenn er an frühere Nächte (Vergangenheit) oder an spätere (Zukunft) denkt. Zu den beiden im *Verbum finitum* unterschiedenen Vorgangsarten des dauernden und vollendeten Vorgangs kommt also beim Infinitiv und Particip noch eine dritte, die des bevorstehenden hinzu. Wie aber *dormiturus sum* ich bin im Begriff zu schlafen, keineswegs gleichbedeutend ist mit *dormiam* ich werde schlafen, sondern vielmehr bezeichnet, dass in der Gegenwart (daher *sum!*) die Absicht bestehe zu schlafen, während *dormiam* von der Zukunft redet und dieser ein wirkliches Schlafen zuweist, so verlegt auch *dormiturum, am, um esse* die Aussage ursprünglich nicht in die Zukunft, sondern ist wie *esse* selbst zeitlos. Ebenso wird mit *dormitum iri* zunächst ein Vorgang bezeichnet, der Vorbereitungen (*iri* man schreitet dazu...; *dormitum itur* man geht zu Bett) zu etwas später Eintretendem erkennen lässt, nicht aber der in die Zukunft selbst fallende Vorgang. Erst im Verlaufe der Sprachentwickelung entstand namentlich in der Construction des *Acc. c. inf.* eine Vermengung des Begriffes der Vorgangsart und der Zeitstufe.

Zu §. 91. Das Verbum *esse.... inf. fut. fore*] Zus. (etwa in IV.): Es muss *fore* statt *futurum esse* stehen neben Parti-

---

lich für Schüler der unteren Classen, deutlicher ausgedrückt, als wenn man statt des ersteren die Benennung „Zeitart" wählt. Aufserdem dürfte für den Namen „Vorgangsart" auch noch der Umstand sprechen, dass sich derselbe enger an den in der lateinischen Grammatik schon lange hergebrachten Terminus *actio* anschliefst.

cipien: *laudandum fore*. Vom *impf. coni.* nur *forem*, *fores*, *foret*, —, —, *forent*, was beim Durch-Conjugiren zu beachten ist.

... in bedingten Sätzen] Erkl.: Also in Hauptsätzen zu Bedingungssätzen.

Zu §. 92. *Composita* von *esse*] Natürlich erst geraume Zeit nach dem Erlernen von *esse* durchzunehmen.

Ein *part. praes.* ...] Erkl.: Welches weder das Simplex noch die übrigen Composita haben.

Zu §. 93. Das Verbum *esse*, Paradigma] Erkl.: Im Perfectivum sind hier und beim Haupt-Paradigma die Endungen *-i*, *-sti*, *-stis*, *-runt* und *-o* fett gedruckt, weil sie von den regelmäſsigen Personalzeichen abweichen. In *fuerint* soll durch das fette *i* vor dem bei Anfängern häufig vorkommenden Fehler *fuĕrunt*, *amavĕrunt* u. s. w. gewarnt werden.

Die Trennung von Stamm und Endung ist im Durativum des Verbums *esse* unterblieben, weil sie hier den Schüler verwirren würde, zumal da *esse* in den ersten Wochen des lateinischen Unterrichts gelernt wird. Zur Erläuterung kann bei späteren Gelegenheiten bemerkt werden: Der Stamm ist *es-*, welcher sich deutlich zeigt in *es-t* (wie *ama-t*) und *es-tis* (wie *ama-tis*), ferner im *Imperat. es (ama-)*, *es-te (ama-te)*, *es-to (ama-to)*, *es-tote (ama-tote)*, im *Infinit. es-se* (*ama-re* = *ama-se*), im *Imperf. Coni. es-sem (ama-re-m = ama-se-m)*. Die 2. *sing. praes. ind. es* ist entstanden aus *es-s*. — Das *s* des Stamms verwandelt sich in *r* zwischen zwei Vocalen in *er-am*, *er-o* wie in *flor-is* statt *flos-is*, *corpor-is* statt *corpos-is*, *ama-re* statt *ama-se* (wie *es-se* zeigt). In den mit *s* anfangenden Formen (*sum*, *sumus*, *sunt*, *sim* u. s. w.) ist das Anfangs-*e* abgefallen und nach dem *s* das *u* als Bindevocal eingeschoben.

Im Perfectivum kann namentlich bei *fu-eram* und *fu-ero* u. s. w. auch der Schüler deutlich erkennen, dass eine Zusammensetzung des Stammes *fu-* mit den der Zeitstufe nach entsprechenden Tempora des Durativums von *esse* Statt gefunden hat. Die Form *fu-erint* neben *erunt* zeigt eine Vocalschwächung in Folge des Zurücktretens des Accentes wie in *duo-decim* neben *decem*, *colligo* neben *lego* u. s. w. Zurückgetreten ist aber der

Accent, weil aus zwei Worten eins geworden ist, was *amati erunt* neben *amav-erint* in instructiver Weise veranschaulicht.

Das Supinum fehlt; der Form *fut-urus* liegt ein Supinstamm *fut-* zu Grunde, wie der Form *amat-urus* ein *amat-*.

Zu §. 94 *Posse*] Dass die drei Tempora vor dem Striche dem Indicativ, die beiden nach demselben dem Conjunctiv angehören, ergibt sich hier und bei allen ähnlichen abgekürzten Paradigmen sehr einfach aus einer Vergleichung mit dem vollständigen Conjugations-Schema.

Imperativ und Supinstammgruppe fehlen] Das Fehlen eines *Part. praes.* brauchte nicht besonders erwähnt zu werden, da das Simplex ein solches ebenfalls entbehrt und §. 92, 1 nur *absens* und *praesens* angeführt sind. Dagegen kann beiläufig bemerkt werden, dass das Adj. *potens* mächtig zu demselben Stamme *pot-* gehört.

Zu den vier Conjugationen.

Zu §. 95 ... Der als Nebenstammform geltende Infinitiv ...] Erkl.: D. h. der *inf. praes. act.* Derselbe ist abgeleitet vom Präsensstamm: *ama-*; *ama-re*, kann also nicht als eine der Haupt-Stammformen angeführt werden. Er wird aber bei der Bestimmung der Verba noch aufser dem Präsens angegeben, weil dies nicht immer ausreicht, um den Präsensstamm erkennen zu lassen: ob zu dem Präsens *lego* der Präsensstamm *leg-* oder *lega-* lautet, kann man erst aus dem Infinitiv ersehen.

Zu §. 96 .... Verba auf *io* mit angefügtem schwachen *i* im Präsensstamm] Zusatz: Von den 15 Verbis dieser Art (§. 127 und §. 131) behält nur *cupio* (und *sapio* mit dem seltenen Perfect *sapivi*) das *i* auch im Perfect- und Supinstamm. Erkl.: Schwach ist dieses *i* genannt, weil es (wie das schwache *e* in *mone-vi* vor *vi*) vor kurzem *e* und vor *i* sich nicht zu halten vermag.

Zu §. 97. Die Endungen ...] Zus.: Man braucht also nur in der betreffenden Form des Paradigmas *amo* die Hand auf



amav- oder *amat-* zu legen und an deren Stelle die entsprechende Stammform einzusetzen.

Selbstverständlich ist diese Uebung an zahlreichen Verbis vorzunehmen. Aus jeder Conjugation hat der Schüler auch ein oder zwei Verba genau nach dem Schema der Grammatik schriftlich zu conjugiren. Dazu können die in Grofs-Folio bei Ulrici in Carlsruhe (zum Preise von 10 Pf., bei Partie-Bezug wohlfeiler) erschienenen unausgefüllten Formulare des Paradigmas benutzt werden oder noch einfacher Schreibhefte von der gewöhnlichen Gröfse, jedoch so geheftet, dass die längere Seite der Blätter nicht von oben nach unten, sondern von rechts nach links und von links nach rechts gerichtet ist. Bei diesem Formate ist es möglich die fünf Tempora ebenso wie im Paradigma neben einander auf Eine Seite zu bringen, so dass überall in Uebereinstimmung mit dem im Buche beobachteten Principe links das Activum, rechts das Passivum gesetzt werden kann. Auf diese Weise kommt der oben S. 67 erwähnte Vortheil, dass der Schüler mit Einem Blicke die zu derselben Person gehörigen Formen übersehen kann, auch bei den von ihm selbst geschriebenen Zusammenstellungen zur Geltung. Das Durativum ist dabei, damit die gewöhnliche Zeilenweite beibehalten werden kann, in zwei Hälften zu theilen: auf Seite 1 und 2 kommt Activ und Passiv der eigentlichen Verbalformen, auf Seite 3 und 4 Activ und Passiv der Nominalformen. Seite 5 und 6 enthält das Perfectivum, Seite 7 und 8 die Supinstamm-Gruppe. Zwischen den Ueberschriften und den Formen selbst ist jedesmal eine Zeile frei zu lassen; die Haupt-Ueberschriften z. B. „Präsensstamm-Gruppe“ (links), „*Durativum*, Stamm *condi-*“ (rechts) sind entsprechend dem fetten Druck im Paradigma zu unterstreichen; die Namen *Activum* und *Passivum* sind wegzulassen, da ein für alle Mal die Regel gilt, dass links das Activum, rechts das Passivum steht; der hierdurch gewonnene Raum kommt der Uebersichtlichkeit des Ganzen zu Gute. Hält man darauf, dass diese Arbeiten mit Sauberkeit und einigem Geschmack ausgeführt werden, so gewähren dieselben den meisten Knaben gradezu ein Vergnügen und sind sehr geeignet die Formen mit Hülfe des Anschauungs-Vermögens dem Gedächtnisse noch fester einzuprägen als bei einer nur mündlichen Reproduction. Doch wird es sich

empfehlen bei diesen Uebungen das oben angedeutete Mafs nicht erheblich zu überschreiten, damit sie nicht in eine gedankenlose Paradigmenschreiberei ausarten.

Zu §. 102 Paradigma von *capio*] Erkl.: In *capiĕt* bleibt das *i* stehen, weil die Endung *et* ursprünglich lang war, was durch das doppelte Quantitätszeichen angedeutet ist. Die Regel, dass das *i* vor kurzem *e* wieder abfalle, gilt nur für die Conjugation, nicht für die Declination der Nominalformen, daher *capientis, capiendi,* obwohl das *e* kurz ist. (Ueber *capiēns* neben *capiĕntis* wie *amāns* neben *amăntis* u. s. w. wird mein Mitarbeiter, Herr Dr. Löwe, in der beabsichtigten wissenschaftlichen Rechtfertigung der in meinen Büchern durchgeführten Quantitäts-Angaben die nöthige Erläuterung geben.)

Zu §. 103 Nebenformen .... 1) die Personalzeichen ....] Erkl.: Also ebenso *delevēre, audivēre,* aber nicht in den synkopirten Formen *amārunt, delērunt,* weil *amāre* und *delēre* dem *inf. praes.* gleichlauten würde. Auch *audiēre*, welches mit der gekürzten Form des Futurs *audiēris* übereinstimmen würde, wird nicht gebraucht. Ebenso findet die Kürzung nicht Statt bei der 2. *sing. pass. praes. ind.*, damit die Gleichheit mit dem *inf. amare, delere, audire, legere* vermieden wird.

2) Im Perfectivum ...] Memorirhülfe: Das erste in drei Conjugationen, das zweite in zwei, das dritte nur in einer. — Merke auch *vi, ve, v* und *s, r, r.* (Diese Zusammenfassung der Laute, von denen in jeder der drei Regeln die Rede ist, wird wohl das Behalten derselben erleichtern.) Erkl.: Nach 2*a* also auch *delēsti, audīsti; amāstis, delēstis, audīstis; amāsse, delēsse, audīsse; amāssem, delēssem, audīssem*; nach 2*b delērunt; amārim, delērim; amāram, delēram;* nach 3*a audiērunt, audierim, audieram* (überall, wo die erste Person angeführt ist, auch in den folgenden). — Der Hergang bei diesem Ausfall war natürlich der, dass zuerst *v* ausfiel und dann (aufser in der Vierten vor *r*) die Vocale contrahirt wurden.



Zu §. 104 *Deponentia* ...] Ueber die Behandlung des Deponens vgl. oben S. 20—23 und Z. R. III S. 56.

... mit activ gewordener Bedeutung] Erkl.: Also nicht mit ursprünglich activer Bedeutung (was aller gesunden Vernunft in's Gesicht schlagen würde). Auf diesen Hergang deutet auch der Name hin: *Verba deponentia* d. h. Verba, welche die passive Bedeutung „ablegen". — Beispiele wie das angeführte *morior*, ferner *nascor* ich werde geboren (wo auch im Deutschen eine passive Wendung steht), *sequor* ich lasse mich in's Schlepptau nehmen, ich folge, *hortor* ich ergehe mich in Mahnreden, lasse mich gleichsam von der einmal angefangenen Mahnrede zur Fortsetzung derselben veranlassen, dann mit abgeblasster Grundbedeutung „ich ermahne", *aquor* ich bin ausgeschickt Wasser zu holen, so dass ich bei meiner Handlung nicht meinem eigenen Willen, sondern dem des Befehlshabers folge, *venor* ich bin auf der Jagd, lasse mich, nachdem ich einmal den Entschluss gefasst habe zu jagen, bei den einzelnen Handlungen nur noch von der Jagdlust leiten, *contemplor* ich bin in Betrachtung versunken, wie der Augur in den Himmelsbezirk, das *templum*, u. s. w., Beispiele dieser Art können, soweit man sich überhaupt auf Erläuterungen einlassen will, allenfalls auch Quintanern oder Quartanern eine vorläufige allgemeine Vorstellung von dem Wesen des Deponens geben und sie gegen den Eindruck sicher stellen, als ob hier willkürlich zur Abwechselung einmal passive Formen activisch gebraucht seien, etwa wie der gedankenlose Schüler „er wird loben" mit *laudatur* übersetzt. Auf weitere Erörterungen dieser Spracherscheinung wird man sich nicht einlassen, da die ursprünglich reflexive Bedeutung des Passivs hineinspielt, und eine Besprechung dieser letzteren Thatsache sowohl in etymologischer als semasiologischer Hinsicht nicht in den Elementarunterricht gehört.

Zu §. 105. Paradigma des Deponens] Selbstverständlich sind die nicht angegebenen Personen vom Schüler mit Hinzufügung des Deutschen durchzuconjugiren, ebenso Beispiele aus den drei anderen Conjugationen.

Zu §. 106 *Coniugatio periphrastica*] (Wohl erst in Quarta durchzunehmen.) Auch hier hat natürlich der Schüler die durch „u. s. w." angedeuteten Formen selbst zu bilden.

Zur unregelmäſsigen Stammformen-Bildung.

Zu §. 107. Der Präsensstamm ...] Ueber den Verbalstamm vgl. §. 86. Nicht immer lässt sich mit Sicherheit entscheiden, ob der Verbalstamm im Präsens eine Erweiterung (Vblst. *spar-*, Präsensst. *sparg-*), oder im Perfect- und Supinstamm eine Verkürzung (Vblst. *sparg-*, Perfect- und Supinstamm *spars-*, entstanden aus *spargs* mit Ausstoſsung des *g*) erfahren hat. Vgl. zu §. 109.

1) ohne Conjugationswechsel ... *rumpo*, *spargo*] Erkl.: Also eine consonantische Erweiterung theils in der Mitte, theils am Ende des Verbalstamms.

.... *rup·t-um*] Erklär.: Durch den Punct ist überall das Ende des Verbalstamms, durch den Strich das des Präsens-, Perfect- oder Supinstamms bezeichnet.

.... 2) mit Conjugationswechsel ...] Erkl.: Also das Durativum der drei ersten Verba nach den drei vocalischen Conjugationen, das des vierten nach der consonantischen. (Ueber *tepesco* vgl. §. 110.)

Zu §. 108 Perfectstamm-Bildung ... I. Verba mit stammwüchsigem Perfect] Erkl.: d. h. Verba, bei welchen der Verbalstamm aus sich selbst den Perfectstamm hervorgetrieben hat, während bei den zusammengesetzten Verbis ein anderswoher entliehener Zusatz gleichsam wie ein fremdes Reis auf den Stamm des Verbums aufgepfropft ist.

.... 3. mit unerkennbarer Stammveränderung] Erkl.: *Tribŭ-i* wie *tribŭ-o*, ursprünglich ohne Zweifel *tribū-i* wie *lēg-i* neben *lĕg-o*, dann nach der Regel §. 3 „Kurz ist meist Vocal vor Vocal" gekürzt. (*Scandi* und die ähnlichen hatten wohl ursprünglich entweder Dehnung oder Reduplication.)

... II b ... mit schwach-vocalischem Stammauslaut] Vergl. §. 96. *monev-i.*

Zu §. 109 Der Supinstamm wird auf *s* statt *t* gebildet*):

*) Ueber den groſsen Gewinn, welchen diese Regel in Bezug auf das Memoriren der Verba mit unregelmäſsiger Stammformenbildung gewährt, vgl. oben S. 78.

1) In den Verbis mit dem Stammauslaut *d, t, l* oder *r*] Erkl.: Es macht dabei keinen Unterschied, ob der Stammauslaut vor dem *tum* oder *sum* ausfiel wie bei *clau-sum*, oder dem folgenden Laut assimilirt wurde wie in *mis-sum*, oder stehen blieb wie in *fal-sum* und *cur-sum*. (Ueber die Lautregeln für die Veränderungen des consonantischen Auslautes vgl. die vortreffliche Zusammenstellung bei Müller-Lattmann S. 82 der dritten Auflage [Paragraphen fehlen leider].) Zusatz: Hierhin gehören auch *flexum, pexum, nexum* von *flecto, pecto, necto* (§. 123) mit den Perfectis *flexi, pexi, nexi (nexui)*, entstanden aus *fect-si, pect-si, nect-si**), ferner *amplexus* von *amplector* (§. 131).

Ausgenommen sind *pario, tendo* und die Verba mit dem Perfect auf *ui*: *partum, tentum, cultum***)]

---

*) Allerdings ist die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, dass das *t* in diesen Verbis nicht zum Verbalstamm gehört, sondern auf einer Erweiterung desselben im Präsensstamm beruht, wie im Griechischen *πέκ-τω* eine späte Nebenform zu *πέκω* bildet (Curtius, Grundz. der griech. Etymologie [2] S. 605 und 150). Allein grade die Supina *flexum, pexum, nexum*, welche, wenn der Verbalstamm *flec-, pec-, nec-* hiefse, regelmäfsig *flectum, pectum, nectum* lauten müssten, scheinen mir darauf hinzudeuten, dass innerhalb des Lateinischen das *t* nicht erst im Präsensstamm hinzugekommen ist. Auch das Substantivum *pecten* dürfte diese Annahme bestätigen. Hält man das Entgegengesetzte für wahrscheinlich, so muss man natürlich jene Supina mit unter den Ausnahmen (also neben *fixum, fluxum* u. s. w. unter 3) anführen.

**) Zur Erklärung dieser interessanten und meines Wissens bis jetzt noch nicht beobachteten sprachlichen Thatsache erlaube ich mir den Fachgenossen folgende Hypothese mit der Bitte um geneigte Prüfung vorzulegen: Da die aus *fui* entstandene Perfect-Endung *ui* sich (vgl. §. 108) vorzugsweise bei schwachvocalischem Stamm-Auslaute findet: *monui, aperui, rapui* von *moneo* (Supinum *monitum*, nicht mit *e*), *aperio, rapio* (Supinum *apertum, raptum* mit vollständiger Ausstofsung des Vocals), so ist es nicht unwahrscheinlich, dass auch diejenigen Verba mit dem Perfect auf *ui*, welche in der uns bekannten Sprache in keinem der drei Stämme einen Vocal im Auslaute aufweisen: *consulo, consului, consultum, consulere*, ursprünglich doch mit einem, wenn auch sehr schwachen vocalischen Ansatze gehört wurden. Sollte sich dies bestätigen, so würde sich, da die andere aus *fui* entstandene Perfect-Endung *vi* nur bei vocalischen Stämmen vorkommt: *amavi, delevi, audivi*, aus diesen beiden Thatsachen der weitere, sehr bemerkenswerthe Satz ergeben: Eine Zusammensetzung mit *fui* hat nur bei vocalischem Stamm-Auslaut Statt gefunden. Da der Verbalstamm bei

Zus.: So also: *altum*, *consultum*, *occultum*, *sertum* (sämmtlich nach der Dritten); *saltum* (*pf. salui*, nach der Vierten). Auch *tostum (pf. torrui)* kann zur Erleichterung des Behaltens bei dieser Regel erwähnt werden, obwohl der Stamm *tors-* lautet, also nicht

---

vocalischer Erweiterung dem Gebiete des Nomens sich nähert — man nennt ja die Verba *amare*, *monere*, *audire* Denominativa —, so würde diese Erscheinung auch hinsichtlich der Bedeutung in keiner Weise überraschen können: wir hätten dann im Activum eine dem passiven *amatus sum* vollkommen analoge Ausdrucksweise, welche auf der Verbindung des Verbums *esse* mit einem Prädikatsnomen beruhte. Mag dem aber sein wie ihm wolle: die Annahme, dass bei Perfect-Bildung auf *-ui* stets ein wenn auch nur schwacher vocalischer Ansatz an den consonantischen Verbalstamm vorauszusetzen sei, würde die Thatsache, dass die Verba mit Perfect auf *ui* im Supinum auch nach jenen Consonanten *d*, *t*, *l* und *r*, welche sonst die Verwandelung in *sum* zur Folge haben, das ursprüngliche *tum* behalten, in einer überaus einfachen Weise erklären: Der Zusammenstofs jener Consonanten mit *t* wurde ursprünglich durch den dazwischen stehenden Vocal verhindert; als später der ohnehin schwache Vocal noch schwächer wurde und zuletzt vollständig ausfiel — man denke an *alo*, *alui*, *alitum*, *alere* neben *alo*, *alui*, *altum*, *alere* —, hatte man sich an die in diesen Verbis beibehaltene Supinendung *tum* so sehr gewöhnt, dass den im Sprachgefühl eingewurzelten Formen gegenüber jenes Lautgesetz, dass nach *d*, *t*, *l* und *r* das *tum* sich in *sum* verwandelt, nicht mehr zur Geltung kommen konnte. Bestätigt wird diese Annahme auch durch *sepultum* von *sepeli-o*, bei welchem der vocalische Ansatz sich auch noch in dem *perf.* erhielt: *sepeli-vi*, so dass auch für das *sup.* ein älteres **sepeli-tum* vorauszusetzen ist, welches später das *i* verlor *(sepeltum)* und dann nach bekannten Analogieen *sepultum* wurde. (Beiläufig sei hier bemerkt, dass offenbar auch zu *volo*, *volui*, — *velle* der im Verbum selbst jetzt nicht mehr erhaltene Supinstamm ganz der obigen Regel entsprechend *vult-* gelautet hat; denn unverkennbar ist, wie ich schon Z. R. III S. 18 erwähnte, *vultus* das Gesicht nichts als ein reguläres Supinal-Substantiv nach der Vierten zu dem Verbum *velle* und bedeutet einfach „das Wollen" oder „das den Willen ausdrückende Mienenspiel". Bei dieser naheliegenden Erklärung scheint es mir entschieden unrichtig, wenn Vaniček Etym. Wörterb. S. 57 und S. 153 *vultus* und *velle* zu ganz verschiedenen Stämmen stellt.) Ebenso wie bei diesen Verbis mit dem Perfect auf *ui* wird auch in *partum* von *pario*, *peperi* das *t* zu erklären sein: das im Präsens noch jetzt vorhandene schwachvocalische *i* wird auch für die ursprüngliche Form des Supinstamms vorausgesetzt werden dürfen. Das Supinum *tentum* endlich von *tendo*, *tetendi*, neben welchem sich bekanntlich auch die Form *tensum* findet, bestätigt vielleicht die von Curtius G. d. gr. Etymologie[3] S. 590 aufgestellte Vermuthung, dass *tendo*, dem griechisch *τείνω* d. i. *τεν-j-ω*, gothisch *than-j-a*

auf *r*, sondern auf *s* ausgeht (*tostus*, also statt *tors-tus*, Curtius a. a. O. S. 202).

2) Gleichfalls nach *r* oder *l* mit Ausfall von *c* oder *g* in *parsum, tersum, mulsum*] Erkl.: Diese Verba sind von denen unter 1 gesondert, weil bei *parco, tergeo, mulceo* und *mulgeo* (also *mulsum* eigentlich zweimal zu nennen) der Verbalstamm (und nicht erst der Präsensstamm wie bei einigen zu 1 gehörenden Verbis), nämlich *parc-*, *terg-*, *mulc-*, *mulg-*, entweder sicher oder höchst wahrscheinlich auf einen Consonanten auslautete, der erst fortfallen musste, ehe der das *tum* in *sum* verwandelnde Zusammenstofs von *r* oder *l* mit *t* Statt finden konnte. Dass bei *parco* der Verbalstamm *parc-* hiefs, zeigt deutlich das *pf. peperci;* bei den drei anderen Verbis wird man, obwohl die Perfecta *tersi* und *mulsi* (sowohl von *mulceo* als von *mulgeo*) einen Anhalt nicht gewähren, dennoch sagen dürfen, das *c* und *g* gehöre zum Verbalstamm, weil man sonst im Präsens eine doppelte Erweiterung, erstens eine consonantische und zweitens eine vocalische, annehmen müsste. Jene Perfecta werden also entstanden sein aus *tergsi*, *mulcsi* und *mulgsi**) und den

---

gegenübersteht, möglicher Weise aus *ten-j-o* entstanden sei; die Form *tensum*, die sich namentlich bei nachklassischen Schriftstellern (Lucan, Phädrus, Statius, Ammian Marc., Juvenal, Quintilian, vgl. Neue II[2] S. 569) und in einigen Compositis (Neue a. a. O.) findet, würde demgemäfs erst dann aufgekommen sein, als jener ursprüngliche Stamm-Auslaut dem Sprachgefühl völlig entschwunden war und in Folge dessen das *d* sich wirksam zeigte. (Das schwach beglaubigte *messui* neben dem Supinum *messum* und das statt *nexi* vorkommende *nexui* neben dem Supinum *nexum* wird man kaum als Ausnahmen zu der obigen Regel zu betrachten haben, da die Formen, wenn sie wie die übrigen Perfecta auf *ui* von dem Stamme des Verbums selbst abgeleitet wären, *metui* und *nectui* lauten müssten. Man wird vielmehr annehmen dürfen, dass sie ihrer Formbildung nach zu einem wie bei den Frequentativis und Intensivis aus dem Supinstamm abgeleiteten neuen Verbalstamm *mess-* und *nex-* gehören. Ein Verbum *nexo* s. bei Neue II[2] S. 499.)

*) Bei *mulgeo* unterliegt die Stammhaftigkeit des *g* nicht dem geringsten Zweifel, da ihm griech. *ἀμέλγω*, sanskr. *márg'-mi*, ahd. *milch-u*, ksl. *mlz-ą* zur Seite stehen (Curtius a. a. O. S. 168). — *Mulcere* streicheln hängt offenbar, wie auch Curtius (a. a. O. S. 293) annimmt, mit *mulcare* schlagen zusammen (vielleicht auch mit *Mulci-ber*, nach Vaniček, Etym. Wörterb. S. 125, „der schadenbringende Feuergott"). In *mulcare* aber ist der ursprüngliche Stamm zu dem vocalisch erweiterten *mulca-* offenbar *mulc-*.

mittleren Consonanten ausgestofsen haben ebenso wie *indulgsi, torqsi* u. a.

Zusatz: Beachte: *Mersum* und *sparsum* von *mergo* und *spargo* nach der consonantischen Conjugation, bei welchen, wie es scheint, das *g* erst im Präsensstamm hinzugekommen ist*). — *Fartum*, *sartum*, *fultum*, *indultum*,

---

Aufserdem aber wird die Ursprünglichkeit des *c* in *mulcere* noch dadurch sehr wahrscheinlich gemacht, dass es von Curtius (a. a. O.) in Uebereinstimmung mit Kuhn und Corssen mit sskr. *marc* = *tangere*, *mulcere* verglichen wird. So bliebe also als einziges zweifelhaftes Wort *tergeo* übrig, um so mehr als neben dieser vocalischen Form sich nicht minder häufig oder vielleicht noch häufiger das consonantische *tergo* findet. (Vgl. Koffmane s. v. und Neue II² S. 424.) Vielleicht wird man daher richtiger dieses Verbum zu Dritten stellen und dann das *g* ebenso wie bei *spargo* und *mergo* als ein erst im Präsensstamm hinzugekommenes behandeln, *tersum* also hier ebenso wie *sparsum* und *mersum* fortlassen. Dann würden als die einzigen Supina, in denen die Endung nach *r* oder *l* trotz eines im Verbalstamm darauf folgenden anderen Consonanten *-sum* lautete, *parsum* und *mulsum* übrig bleiben und diese Abweichung würde bei keiner der Ausnahmen einer befriedigenden Erklärung entbehren: *parsum* von *parco* sollte nicht mit *partum* von *pario*, *mulsum* von *mulceo* und *mulgeo* nicht mit dem Adjectiv *multus, a, um* verwechselt werden. Da ich indessen *tergeo* der herkömmlichen Lehre (vgl. Ellendt-Seyffert, F. Schultz u. a.) folgend unter den Verbis der Zweiten angeführt habe, was sich aus practischen Gründen um der in klassischer Sprache nur nach der Zweiten gehenden Composita willen empfahl, so musste *tersum* ebenso wie *mulsum* unter den Supina „mit Ausfall von *c* oder *g*" genannt werden, damit dem Schüler die oben erwähnte Erleichterung durch Scheidung der Verba nach der consonantischen und nach den vocalischen Conjugationen gewährt werden konnte.

*) Mit Sicherheit lässt sich nichts darüber entscheiden, die Schulgrammatik aber wird berechtigt sein unter den verschiedenen Möglichkeiten diejenige auszuwählen, bei welcher die Abweichungen von den nachweisbaren Sprachgesetzen möglichst verschwinden. Wäre in *mergo* und *spargo* das *g* stammhaft, so müssten die Supina nach *indultum* statt *indulgtum* von *indulgeo* und nach *fartum* statt *farctum* von *farcio* nicht *mersum* und *sparsum*, sondern *mertum* und *spartum* lauten, die Formen auf *-sum* also unter den Ausnahmen angeführt werden. So lange dies aber nicht von der Wissenschaft als nothwendig erwiesen ist, wird die Schule berechtigt sein der anderen ebenso zulässigen Annahme zu folgen. Bei *spargo* ist es aber sogar wahrscheinlicher, dass das *g* eine nur dem Präsensstamm zugehörige Erweiterung des Verbalstammes bildet. Denn *spargere* streuen ist doch offenbar mit *σπείρω*, *ἐσπάρην* säen, ausstreuen in Verbindung zu bringen,

tortum statt *farctum*, *sarctum*, *fulctum*, *indulgtum*, *torqtum*, von *farcio*, *sarcio*, *fulcio*, *indulgeo*, *torqueo*, nach vocalischen Conjugationen, bei welchen Verbis der auf das *r* oder *l* folgende Gaumlaut theils sicher, theils wahrscheinlich schon zum Verbalstamm und nicht erst zum Präsensstamm gehört*). — *Sepultum* vom Stamme *sepeli-* (*pf. sepelivi*), also statt *sepelitum*, *sepeltum*. — *Haustum*, *gestum*, *ustum*, deren Verbalstamm, wie sich sehr einfach durch Abstreichen des *-tum* aus diesen Formen selbst ergibt, *haus-*, *ges-* und *us-* lautete: Das *s* desselben, das auch in den Perfectis *haus-i*, *ges-si* und *us-si* unverändert vorliegt, verwandelte sich im Präsens zwischen zwei Vocalen wie bei *flos*, *floris*, *corpus*, *corporis* u. s. w. in *r*: *haurio*,

---

welches Curtius a. a. O. S. 260 ebenso wie ahd. *sprua* Streu zu σπαίρω, zucken, zappeln, skt. *sphar* stellt und auf die zuckende Handbewegung des Säenden oder Streuenden bezieht (die andere von Curtius S. 248 erwähnte Möglichkeit einer Zusammenstellung mit περκ-νό-ς gesprenkelt, ahd. *sprengen* liegt doch wohl weniger nahe). Bei dieser Wurzel zeigt sich aber in keiner Sprache (s. Curtius S. 259, Nr. 389) ein erweiterndes *g*. Demnach würde *spargo* ebenso wie das nach Curtius aus σπερjω entstandene σπείρω als eine durchaus präsentische Formbildung aufzufassen sein. Anders steht es mit *mergo*, bei welchem *mergus* der Taucher (der Vogel), das Rebengesenk allerdings auf ein ursprüngliches *g* hindeuten könnte. Da aber eine sichere Etymologie für dieses Wort noch nicht ermittelt ist — denn einen Zusammenhang mit *merga*, *merges* die Garbe und ἀμέργω ich pflücke ab vermag ich nicht einzusehen —, so wird die Schulgrammatik *mersum* vorläufig ebenso wie *sparsum* behandeln dürfen.

*) *Farcio*, φράσσω W. φρακ Curtius a. a. O. S. 272. — Ueber *sarcio* flicken, wiederherstellen vgl. Corssen Beiträge S. 42: „Dass *sarcire* „herstellen, heil machen“ mit Lat. *sal-vu-s*, „heil“ .... zusammenhängt, also *sar-ci-re* ein denominatives Verbum eines Nominalstammes *sar-co-* ist, scheint unzweifelhaft.“ — *Fulcio* stellt Curtius S. 155 wenn auch zweifelnd mit *falx* Sichel und φάλκης Schiffsrippe zusammen, „da Stützen schiefen Beinen gleichen“. — *Indulgere* ist vielleicht nicht unrichtig mit *dulcis* in Verbindung gebracht worden im Sinne von „auf Jmdn zu, gegen Jmdn freundlich sein“, wobei *in* dieselbe Bedeutung haben würde wie in *inservire*; Corssen Beiträge S. 383 trennt *ind-ulgere* und hält den zweiten Bestandtheil für das griechische ἀλγεῖν, so dass der Sinn wäre „eingehend um Jmdn besorgt sein“. In beiden Fällen würde der Gaumlaut zum Stamm gehören. — *Torqueo* endlich führt Curtius S. 411 mit *torculum*, *torcular* die Kelter und *torques* die Kette, der Riegel auf W. τρεπ zurück, zu welcher mit κ-Laut ἄ-τρακ-τος Spindel, mit π aber τρέπω wenden, τρόπις Schiffskiel, τρόπηλις Bündel, τροπεῖον Kelter u. s. w. gehören.

gero, *uro*. — ***Pastum*** von *pa-sco*, *pa-vi*, zu welchem ein Stamm *pat-* vorauszusetzen ist (Curtius S. 244), so dass das Präsens ursprünglich *pat-sco*, dann *pas-sco* gelautet haben würde. (Auf diese Weise wird wohl zu erklären sein, dass das Sup. *pastum* und nicht nach *messum*, *missum*, *quassum* (vom St. *met-*, *mit-*, *quat-*) *pas-sum* lautete; dazu kam aber offenbar zweitens noch, dass es nicht mit *passum* von *pando* und *passus* von *patior* verwechselt werden sollte.)

Bei den Deponentia werden, da wegen des Fehlens eines Perfectstamms der Verbalstamm schwerer zu ermitteln ist, am zweckmäfsigsten die Formen einfach memorirt, obwohl bei den meisten derselben die Wirkung jener Lautgesetze sich gleichfalls mit Leichtigkeit erkennen lässt: *fassus* = *fat-sus*; *orsus* = *ord-sus*; *nisus* = *nit-sus*; *assensus* = *assent-sus* u. s. w.; dagegen wird wie bei *pario*, *partum* das *t* nach *r* beibehalten in *ortus* [*expertus*, *oppertus* und *mortuus*]. Zu *metior*, *mensus sum* ist wohl *men-t-* als Stamm vorauszusetzen.

3) In ***fixum***, ***fluxum***; ***iussum***, ***pressum***; ***censum***, ***mansum***; ***haesum***; ***lapsus***] Mem.: Also 2 mit *xum*, 2 mit *ssum*, 2 mit *nsum* und 2 einzelne. — Erkl.: Dass mit *mansum* das Supinum von *maneo*, nicht das von *mando* gemeint sei, ergibt sich daraus, dass *mando* schon nach 1 *mansum* hat. In *haesum* und *censum* gehört das *s* offenbar zum Stamm, wie *haereo* statt *haeseo* und *censeo*, *censui* zeigen.

Zu §. 110. Die Inchoativa] Erkl.: Sie bezeichnen den Anfang einer Handlung (*inchoare* oder *incohare*). (Mit Unrecht hat Ellendt-Seyffert §. 104, VII die Radical-Inchoativa davon getrennt; eine inchoative Bedeutung ist bei *cresco*, *nosco*, *disco* und *suesco* noch deutlich zu erkennen und wird daher auch wohl für die übrigen ihrem ursprünglichen Gebrauche nach vorausgesetzt werden dürfen, so dass z. B. *quiesco* zunächst den Sinn hatte „zu ruhen anfangen, ausruhen, sich zur Ruhe begeben". Dass diese Inchoativ-Bedeutung bei den unmittelbar von einer Wurzel abgeleiteten allmählig zurücktrat, ist ja sehr erklärlich, weil der Gegensatz zu den die Handlung oder den Zustand ohne Rücksicht auf den Anfang ausdrückenden Verbis oder Nomina fehlte.)

... bilden das Präsens auf *sco*] Erkl.: Also den Präsens-

stamm auf *sc-*. (Der leichteren und deutlicheren Aussprache wegen ist von dieser, sachlich treffenderen Fassung der Regel Abstand genommen; ebenso nachher beim Perfect- und Supinstamm.)

... „soweit es vorkommt"] Erkl.: Heifst (nach der eben gegebenen Declaration der Regel) nicht blofs „soweit diese Form selbst", sondern auch „soweit eine davon abgeleitete" (z. B. das *part. fut. act.* vom *sup.*) vorkommt. — Von den Verbal-Inchoativen hat nur *scisco* und 12 zusammengesetzte (Ellendt-Seyffert §. 104, VII, 2) ein Supinum.

Zu §. 111. Fehlen eines Supinstamms]*) Erkl.: Die Verba der Zweiten müssen also, um das Supinum zu entbehren, zwei Eigenschaften haben: 1) das Perfect auf *ui* bilden (also *neo, nevi, netum, nere*), 2) intransitiv sein (also *doceo, docui, doctum, docere* lehren). Eine beachtenswerthe Eigenthümlichkeit derselben ist ferner, dass ihnen meist ein Adjectiv auf *-idus* zur Seite steht (F. Schultz §. 123): *areo, aridus, a, um.*

... Aufserdem von den transitiven bei *arceo* ...] Zus.: Die beiden Composita *coërceo* und *exerceo* haben ein Supinum.

Als Ausnahmen mit Supinstamm merke] Erkl.: Also trotz ihrer intransitiven Bedeutung (weshalb auch die Uebersetzung hinzugefügt ist). Nicht angegeben sind hier solche Intransitiva, die wie *tacere* schweigen, verschweigen, *dolere* Schmerz empfinden, beklagen auch transitiv gebraucht werden. (Nur vereinzelt vorkommende Supinalformen von Intransitivis wie *caliturus, pariturus* von *pareo, iaciturus* sind bei dieser Regel unberücksichtigt geblieben.)

---

*) Eine Regel hierüber ist hinzugefügt, weil es dann überflüssig wird sämmtliche Verba auf *ui* ohne Supinum in dem Memorirbuche aufzuzählen. Wo dieselben in einer Grammatik vollständig angegeben werden, lässt man sie natürlich nicht der Reihe nach auswendiglernen. Wird aber hierauf bei einem Theile des Verbalverzeichnisses verzichtet, so geräth nur allzu leicht auch die Art, wie das Uebrige eingeprägt wird, in Mitleidenschaft. Ueber die Zweckmäfsigkeit die grammatischen Aufzählungen bei der Repetition (nicht beim ersten Lernen!) der Reihe nach memoriren zu lassen, vgl. oben S. 36—38.

Zu §. 112. Verba ohne Perfect- und Supinstamm] Von defectiven Verbis dieser Art sind besonders die nach vocalischen Conjugationen angeführt, weil bei diesen der Schüler am leichtesten daran denken könnte ein regelmäfsiges Perfect oder Supin zu bilden.

... Desiderativa] Erkl.: Des. bezeichnen ein Verlangen nach der im Stammworte ausgedrückten Handlung; sie werden gebildet, indem *-urio* (mit kurzem *u*) an den Supinstamm gehängt wird.

Zu dem Verzeichniss der wichtigsten Verba mit unregelmäfsiger Stammformenbildung.

Zur ersten Conjugation.

Zu §. 113. I. Mit stammwüchsigem Perfect] Erkl.: *Do* und *sto* mit Redupl., *iuvo* und *lavo* mit Stammvocaldehnung. Beachte *datum*, *dare* mit kurzem *a* (welches zur Wurzel gehört, nicht wie bei *ama-* angesetzt ist). *Iūtum* und *lautum* = *iuv-tum, lav-tum* (vgl. *solutum* statt *solvtum)*. Statt *lautum* findet sich auch einerseits das regelmäfsige *lavatum* und andererseits mit Verwandelung des *au* in *o* wie bei *plaudo*, *explodo: lotum.* Von diesen beiden Formen wird ein *part. fut.* gebildet: *lavaturus* und *loturus**).

II. Mit zusammengesetztem Perfect] Erklärung und Memorirhülfe: Anordnung: Zuerst das starkvocalische *amo,* dann die schwachvocalischen, zuerst die, welche im Supinum das *a* nur in *i* schwächen: *crepitum*, dann die welche es ganz verlieren: *frictum*, endlich zwei ohne Supinum. — Ein für alle Mal gelten die Bemerkungen (woran der Schüler wiederholt zu erinnern ist): Ein grofser Anfangsbuchstabe bezeichnet den Beginn einer neuen Gruppe. Hier sind also vier Gruppen unterschieden, welche durch *Amo*, *Crepo*, *Frico, Mico* eröffnet werden. Innerhalb der einzelnen Abtheilungen ist überall, wenn nicht besondere Gründe dagegen sprachen, die alphabetische Reihenfolge beobachtet worden. — (In didactischer Hinsicht möchte ich rathen den Grund-

*) Von *lautum* ist bei Neue II² S. 588 neben *lavaturus* und *loturus* kein *part. fut.* angegeben.



satz durchzuführen: Memorirt werden zuerst nur die einzelnen Verba, bei der zweiten Repetition die kleineren Gruppen, bei der dritten endlich die ganzen Classen. Zur Erleichterung dieser Arbeit wird es sich empfehlen die Anordnung der Verba gleich beim ersten Durchnehmen kurz zu erklären, bei den Repetitionen aber wiederholt in Erinnerung zu bringen. Bestehen die Reihen nur aus wenigen Verbis, so kann natürlich schon nach dem ersten Ueberhören die Frage an die Schüler gerichtet werden: Wer kann mir nun diese Verba der Reihe nach aufsagen? Derartige Aufforderungen zu freiwilligen Leistungen sind sehr geeignet den Lerneifer zu beleben und auch den Schwächeren die künftige Arbeit zu erleichtern.)

Zus.: Von *eneco* das *sup.* gewöhnlich *enectum*; das Simplex *neco* ist regelmäfsig.

Zur zweiten Conjugation.

I. Mit stammwüchsigem Perfect.

Zu §. 114] Erkl.: 1) Reduplication: *Mordeo*; 2) Stammvocaldehnung: *Caveo;* 3) Unerkennbare Stammveränderung: *Prandeo.* — In Abtheilung 2 endigen 3 auf *aveo* und verwandeln im Sup. *av* in *au*, 3 auf *oveo* und nehmen im Sup. statt *ov* ein langes *o* an. (Die leere Zeile ist durch ein Versehen des Setzers vor *voveo* anstatt hinter demselben angebracht worden, was ich dem Schüler zu bemerken bitte.) Die Verba mit dem Supinum auf *tum* sind hier wie überall denen auf *sum* vorangestellt.

II. Mit zusammengesetztem Perfect.

1) Mit *si*.

Zu §. 115] Erkl.: Die Verba mit dem Perfect auf *si* haben alle einen consonantischen Verbalstamm, welcher nur im Präsensstamm um *e* erweitert ist. Sie zerfallen nach der Perfect-Endung in 3 Classen: 1) auf *-xi*; 2) *-si* angehängt ohne Ausstofsung des Stammauslautes; 3) *-si* angehängt mit Ausstofsung desselben.

In der 1. Abth. *Co-niveo* besonders, weil das *xi* nicht einfach aus Verschmelzung des *si* mit dem im Präsens erkennbaren

Stamm-Auslaut, sondern mit einem vor dem *v* vorauszusetzenden *g* entstanden ist. Vgl. *vivo, vixi; fluo, fluxi; struo, struxi; fruor, fructus sum* (nach Curtius Grdz. der gr. Etym.[2] S. 527). — Die wie hier *Co-niveo* mit einem Trennungsstrich angeführten Verba sind Composita, deren Simplex nicht gebräuchlich ist. (Bei *si-sto* §. 118 und *bi-bo* §. 120 deutet indessen der Trennungsstrich die Reduplication an.)

In der 3. Abth. *Haereo* mit grofsem *H*, weil hier die Supina auf *sum* beginnen, und zwar 1) mit vorhergehendem Vocal 2) von *Ardeo* an mit vorhergehendem Consonanten.

Zus.: Neben *urgeo* auch *urgueo*, neben *fulgeo* auch *fulgo*, wie neben *tergeo* und *ferveo* auch *tergo* und *fervo*.

2) Mit *(f) ui*.

Zu §. 116] Erkl.: *Ab-oleo* mit *A*, weil *-itum*, nicht *-ētum*. *Cieo* mit *C*, weil *ivi*, nicht *ēvi* u. s. w. Auf die charakteristischen Eigenthümlichkeiten der, jedesmal durch einen grofsen Anfangsbuchstaben gekennzeichneten neuen Reihen ist der Schüler auch im Folgenden überall hinzuweisen. Hier werden dieselben, da sie zum Theil leicht erkennbar sind, nicht mehr überall hervorgehoben.

Zusatz: Wie *com-pleo* auch *re-pleo, ex-pleo, sup-pleo*. So richten sich überall, wo statt des ungebräuchlichen Simplex ein Compositum angeführt ist, nach diesem auch die andern sonst etwa vorkommenden mit Ausnahme einiger zu *ab-oleo* und *il-licio* gehöriger, welche §. 137 und §. 138 besonders angegeben werden. — Andere Verba nach *deleo* als die hier genannten gibt es nicht; wo im Lexicon ein Verbum der Zweiten als regelmäfsig bezeichnet wird, geht es nach *moneo*.

Zur vierten Conjugation.

Zu §. 117. II] Erkl.: *Saep-si* mit Beibehaltung des consonantischen Stammauslautes; *Far-si* u. s. w. mit Ausstofsung desselben *(hau-si* statt *haus-si)*; *Sentio* besonders wegen des Sup.

Zusatz: Neben *sanctum* auch *sancitum*, neben *salui* auch *salii*. Solche Zusätze über Nebenformen sind natür-

lich, damit der Schüler nicht verwirrt wird, erst beim Abschluss des Unterrichtes in der Formenlehre, also in Quarta zu geben.

Zur dritten Conjugation.

Memorirhülfe (für die Aneignung der ganzen Classen der Verba, also bei der letzten Repetition): Mit jedem neuen Blatte beginnt eine neue Classe.

I. Mit stammwüchsigem Perfect.

1) Mit Reduplication.

Zu §. 118] Erkl.: Gruppe *Pendo:* Reduplication ohne sonstige Veränderung des Präsensstamms. — Gruppe *Cado:* Reduplication mit Vocalschwächung. — Gruppe *Pungo:* Reduplication mit Consonanten-Ausstofsung. — Gruppe *Pello:* Reduplication mit Vocalveränderung und Consonanten-Ausstofsung („mit Vocalveränderung", nicht mit „Vocalschwächung", weil das *u* in *pepuli* nicht eine Schwächung zu *e* bildet).

Erkl. zu Einzelheiten: *Pendo* eigentlich die Wagschale hängen machen, daher wägen; dann Geld zuwiegen, zahlen. — *Si-sto* hat schon im Präsens Reduplication wie *bi-bo* (§. 120) und *gi-gno* (§. 126, wo ich den fehlenden Trennungsstrich einschalten zu lassen bitte); es steht also statt *sti-sto* (St. *stă*). — Das der Form nach zu *tollo* gehörige Perfect *tuli* (statt *tetuli*), bildet der Bedeutung nach das Perfect zu *fero*, während „ich habe emporgehoben" *sustuli* heifst. Ein Supinum von diesem Stamme fehlt, was durch den Strich bezeichnet ist; als Ersatz dient das kleingedruckt hinzugefügte *sublatum*.

Zusatz: Zu *tentum* findet sich auch die Nebenform *tensum**). — *Falsus* heist nur falsch; getäuscht heifst *deceptus*. — Statt

*) Der Schüler begeht keinen Fehler, wenn er auch bei den Compositis überall nur *tentum* schreibt, da dies bei allen mindestens ebenso gebräuchlich, zum Theil sogar gebräuchlicher ist. (Die einzige Ausnahme bildet *detensum*, welches indessen wie es scheint nur durch Eine Stelle belegt ist.) Die Behauptung *ostendo* zeigen habe *ostensum* (Ellendt-Seyffert §. 104, II; F. Schultz §. 129), stützt sich, wie Koffmane s. v. zeigt (vgl. auch die

des *part. perf.* von *cano* gebraucht man *carminibus celebratus* oder *dictus.* — Zu *peperci* (Nebenform *parsi*) *pf. pass.*: *temperatum est.* — Neben *tunsum* zuweilen auch *tusum*, was bei *pertundo* und *retundo* (Koffmane s. v., vgl. Neue II², S. 568) die häufigere Form ist.

2) Mit Dehnung des Stammvocals.

Zu §. 119] Erkl.: Anordnung:

I. Neben unerweitertem Präsensstamm
   1) Ohne Vocal-Veränderung: Gruppe *Edo*,
   2) Mit „ „ : *Ago*;

II. Neben erweitertem Präsensstamm
   1) Mit Vocal-Veränderung: *Frango*,
   2) Ohne „ „ : Gruppe *Fundo*.

Mem.: In Gruppe *Fundo* zuerst 2 mit *u*, dann 2 mit *i*. — Zus.: *Edo* hat unregelmäfsige Nebenformen, s. §. 143.

3) Mit unerkennbarer Stamm-Veränderung.

a. Consonant-Stämme.

Zu §. 120] Erkl.: Anordnung:

I. Mit einconsonantigem Stamm-Auslaut: Gruppe *Cūdo*; einzeln *Bi-bo*,

II. Mit zweiconsonantigem Stamm-Auslaut
   1) Mit dem Stamm-Auslaut *nd*: Gruppe *Mando*,
   2) „ verschiedenen Auslauten: „ *Lambo*.

Mem.: In Gruppe *Mando* 3 auf *ando* und 3 auf *endo*. In Gruppe *Lambo* fangen die drei letzten mit *ve* an. — *Passum* merke an *passus* der Doppelschritt. (Zus.: Statt *passum* zuweilen *pansum.*)

Erkl. u. Zus. zu Einzelheiten: *Sīdi*, obgleich weniger gebräuchlich als *sēdi*, vorangestellt, weil *sedi* eigentlich nicht in diese Classe gehört (*sedi* wird wohl nicht von *sido* abgeleitet, sondern aus *sedeo*, *sedi*, *sessum*, *sedere* mit einer Bedeutungsveränderung herübergenommen sein). — *Viso*, das *Frequentat.*

Stellen bei Neue II² S. 569 und 571) nur auf spätere Schriftsteller; auch macht Koffmane mit Recht darauf aufmerksam, dass für *ostentum* auch *ostentare* spreche. Ich werde daher auch bei meiner Wortkunde, wo ich §. 114 irrthümlich jenen beiden Grammatikern gefolgt war, bei einer neuen Auflage *ostentum* drucken lassen. Vgl. übrigens auch oben zu §. 109, S. 136 A.



zu *video*, vom Sup. *visum*. — *Bi-bo* getrennt, weil wie bei *si-sto* schon das Präsens Reduplication zeigt (St. *bă*). (Zus.: Für Supinformen wird *potum*, *potatus* und *poturus* gebraucht, vergl. Koffmane s. v.) — Wie *ac-cendo* auch *in-cendo*, *suc-cendo (sub* „von unten her“). Zus.: (Zu dem vorauszusetzenden Simplex *cando* mit trans. Bedeutung gehört das Intrans. *candeo* glänze, glühe; *candor, candidus, candela* das Wachslicht, *candelabrum* der Lichtträger, der „Candelaber“). — *De-fendo*, eigentl. wegstofsen, dann durch das Wegstofsen eines Gegners Imdn. vertheidigen; so auch *of-fendo* anstofsen, „vor den Kopf stofsen“, beleidigen. — (Die Nebenform *vulsi* zu dem *pf. velli* kann unerwähnt bleiben). — *Verro* „kehren“ im Sinne von „ausfegen“ (nicht etwa „kehren, wenden“). — Erwähnt werden können hier noch *strido, stridi* — *stridere* zischen (Neben *strido* auch *strideo*, obwohl, wie es scheint, seltener: Neue II² S. 423), und das aus dem Griechischen entlehnte *psallo (psalli)*, *psallere* auf der Cither spielen (Für das *pf.* ist nur Eine Stelle beigebracht: Neue II² S. 503).

b. *u*-Stämme.

Zu §. 121] Erkl.: Anordnung:

I. Mit *v* im Präsens- und Perfect-Stamm: Gruppe *Solvo*.
II. Mit *u* „ „ „ „ „ :
   1) Mit Supinum *-ūtum*: Gruppe *Acuo*,
   3) „ „ *-ŭtum*: *Ruo*.

Die beiden ersten Verba, *solvo* und *volvo*, zeigen den ursprünglich consonantischen Charakter dieser Classe; das *v* ging im Sup. in *u* über wie in *nav-i-ta nauta*.

Erkl. u. Zus. zu Einzelheiten. Zwei *part. perf.* kommen nur als Adjectiva vor: *acutus* scharf, *argutus* scharfsinnig, helltönend. — *Imbuo* ist gegen das Alphabet vor *exuo* gestellt, weil es eigentlich ein Compositum ist, auf *acuo* also *-buo* folgen müsste. („*Im-bu-o* ist zu *im-bibo* eine Art Causativum“ Curtius a. a. O. S. 253.) Da aber andere Composita von *-buo* nicht vorkommen, so wird *imbuo* beim Memoriren wohl zweckmäfsiger als Simplex behandelt. — Dasselbe gilt von *exuo* und *induo*, bei denen nicht sicher ist, ob als Simplex *duo* = *δύω* oder *uo* (vgl. *exuviae, manubiae)* angenommen werden muss. (Vgl. Curtius a. a. O. S. 561 und 562 Anm.: „Das griechische *δύω* bleibt also vor-

läufig ein Räthsel"). — Zu *lutum*)* und *rutum* gehören die unregelmäfsigen *part. fut. act. luiturus* und *ruiturus* (§. 139, 2). (So auch zu *abnuo: abnuiturus,* das Supinum selbst fehlt). — Wie *con-gruo* auch *in-gruo* hereinbrechen. — Bei *ruo* beachte das kurze *u* in dem (fast nur in den transitiven Compositis vorkommenden) Supinum**) und die meist intransitive Bedeutung. Von den Compositis haben nur *corruo* zusammenstürzen und *irruo* hineinstürzen eine intransitive Bedeutung (*proruo* vereinzelt in der Bedeutung „hervorstürzen", gewöhnlich transitiv „niederreifsen"), die übrigen Composita von *ruo* sind transitiv.

Beiläufig sind allenfalls noch zu erwähnen die seltenen *spuo, spui, spūtum, spuere* speien, *batuo, batui,* —, *batuere* schlagen und *sternuo, sternui,* — *sternuere* niesen.

II. Mit zusammengesetztem Perfect.

1. Mit *-si.*

a. Mit langem Stammvocal.

Zu §. 122] Erkl. Anordnung:

1) Gruppe *Nubo* mit Perfect auf *psi.*

2) „ *Claudo* und *Ludo* mit Perfect auf *si* nach Ausstofsung des Stammauslautes *d* und zwar

*) Von *luo* kommt nach Koffmane *s. v.* das Supinum selbst nicht vor, und von den Supinalformen nur *luiturus,* wozu Stellen bei Neue II[2], S. 585; da indessen vom Compositis sich *dilutus, prolutus* u. a. (Neue II[2], S. 559) findet, so wird man auch zu *luo* das Supinum so angeben dürfen. Woher die von Ellendt-Seyffert (§. 104, VI) befolgte Unterscheidung *luitum* von *luo* büssen und *lutum* von *luo* waschen stammt, ist mir unbekannt. F. Schultz §. 126, V führt nur *luo, lui, lūtum, luere* sühnen an und bemerkt, dass die Composita der Bedeutung nach zu *lavare* waschen gehören.

**) So wird der Kürze wegen gewöhnlich in den Lexicis (z. B. Klotz, Heinichen) und in den Grammatiken (z. B. F. Schultz, v. Gruber; Ellendt-Seyffert sagt „*rui rŭtum*" nur in den Compositis) gelehrt. Nach Varro aber hat das, übrigens nur in der juristischen Formel *ruta caesa* oder *ruta et caesa* vorkommende Supinum des Simplex eine lange Pänultima. Neue II[2], S. 582. Da indessen *dirutus, erutus, obrutus, prorutus, subrutus* sicher eine kurze Stammsilbe haben (Neue a. a. O.), so wird die Schulgrammatik, wenn sie den Schüler nicht mit einer sehr umständlichen und ziemlich werthlosen Belehrung plagen will, es bei der herkömmlichen Angabe bewenden lassen dürfen.



a. Gruppe *Claudo* mit einem Diphthongen in der Stammsilbe.

b. „ *Ludo* mit einem langen Einzelvocal in der Stammsilbe.

3) *Cedo* mit Perfect auf *ssi* statt *dsi*.

4) Gruppe *Dico* bis *Vivo* mit Perfect auf *xi* und zwar

a. Gruppe *Dico* und *Figo* mit *pf.* auf *xi* statt *csi* oder *gsi*.

b. *Vivo* mit *pf.* auf *xi*, entstanden aus *si* und dem im Präsens vor *v* ausgestofsenen *g*.

5) *Uro (= uso)* mit Perfect auf *ssi*, entstanden aus *si* und dem Stammauslaut *s*. (Noch zweckmäfsiger stellt man vielleicht, wie ich nachträglich sehe, *uro* hinter *cedo*, so dass nach der Perfect-Endung nur vier Gruppen zu unterscheiden wären: 1) auf *psi;* 2) auf *si* mit vorhergehendem Vocal; 3) auf *ssi*; 4) auf *xi)*.

Erkl. und Zus. zu Einzelheiten: Zu *e-vado* merke das nur im Durativum gebräuchliche Simplex *vado*. Wie *e-vado* auch *in-vado* eindringen, *per-vado* durchdringen. Wie *af-fligo* auch *con-fligo* kämpfen, dagegen *pro-fligare* nach der Ersten (§. 138). — Zu *vivo*, St. *vigv-* vgl. *co-niveo* §. 115. — *Uro* statt *uso* wie *flos, floris*; *haurio* statt *hausio*, *sup. haus-tum*.

b. Mit verdeckter Quantität des Stammvocals.

Zu §. 123] Erkl. Anordnung:

I. Perfect auf *si*.*)

1) Neben unerweitertem Präsensstamm: Gruppe *Carpo*.

2) „ erweitertem „ :

a. Mit einem durch Verdoppelung erweiterten Präsensstamm: *Mitto*.

---

*) Da sich nicht entscheiden lässt, ob das *g* in *mergo* nur dem Präsensstamm oder auch dem Verbalstamm angehört (s. oben S. 134 u. 137), so hatte ich dieses Verbum und das in den Endlauten mit ihm übereinstimmende *spargo* von den übrigen getrennt und zu diesen, für den Schüler als Verba mit erweitertem Präsensstamm behandelten Wörtern dann auch *con-tem-no* gestellt. Bei Ausarbeitung dieser Erläuterungen sehe ich aber, dass sich das Memoriren dieser Classe noch bedeutend durch die sich darbietende Eintheilung in die obigen zwei Haupt-Gruppen erleichtern lässt, und bitte demgemäfs beim Durchnehmen dieses Paragraphen verfahren zu wollen.

b. Mit einem durch Ansatz eines neuen Consonanten erweiterten Präsensstamm:

aa. durch Ansatz von *g*: Gruppe *Mergo*,

bb. „ „ „ *n*: *Contemno*.

II. Perfect auf *xi*.

1) Mit Präsens auf *ngo*:

a. Mit *n* im Verbalstamm: Gruppe *Plango*.

b. Mit einem nur im Präsens- und Perfectstamm erscheinenden *n*:

aa. Mit Supinum: Gruppe *Fingo*.

bb. Ohne „ „ *Ango*.

2) Mit Präsens auf *cto*: Gruppe *Flecto*.

3) „ „ „ *uo*: „ *Struo*.

Erkl. u. Zus. zu Einzelheiten: *Mitto*, St. *mit-*, also *misi* statt *mit-si*, *missum* statt *mit-sum*. — *Pango* hat im Perfectum die Form *panxi**) nur in der hier angegebenen Bedeutung „festschlagen“ *(clavum pangere)* und in der bildlichen „dichten“ *(carmina pangere*, wie auch wir sagen „Gedichte schmieden“; die einzelnen Worte werden gleichsam innerhalb des Verses an ihrer Stelle festgeschlagen). (Ueber die beiden anderen Perfecta: *pegi*, welches fast nur in Compositis vorkommt, und *pepigi*, das der Bedeutung nach zu *paciscor* gehört (Neue II², S. 475) gibt man, um den Schüler nicht zu verwirren**), die nöthige Belehrung

---

*) In der Angabe, dass zu *pf. panxi* das *sup. panctum* gehört, dagegen zu *pegi: pactum* bin ich Klotz, Heinichen u. a. gefolgt, während Ellendt-Seyffert nur *pactum* gibt. Neue hat an der betreffenden Stelle (II², S. 560) für *pactum* selbst keine Belege, sondern nur für die Composita. Da diese aber im *pf. pegi* haben, so beweisen sie nichts für *panxi*, *pactum*.

**) Das Verbum zeigt in doppelter Hinsicht recht anschaulich die Zweckmäfsigkeit der Associationsreihen, bei denen man wie bei dem „*carmina pangere*“ die Worte zusammenschmiedet. Erfährt der Schüler wie z. B. bei Ellendt-Seyffert gleichzeitig die drei Perfecta *panxi*, *pegi*, und *pepigi* nebst dem Gebrauche eines jeden derselben, so ist fortwährenden Verwechselungen Thür und Thor geöffnet. Lernt er dagegen zuerst „*pango*, *panxi*, *panctum*, *pangere* festschlagen“, in Verbindung mit „*plango*, *planxi*, *planctum*, *plangere* sich die Brust schlagen“ u. a., und erst nach geraumer Zeit, wenn diese Reihe sich fest eingeprägt hat, die zweite „*paciscor*, *pepigi*, *pacisci* schliefsen“ neben *revertor*, *reverti*, *reverti* u. a. §. 132, und endlich innerhalb der Gruppe der übrigen Composita, bei denen die Stammformenbildung von der des Simplex abweicht (§. 136) „*compingo*, *compegi*, *compactum*, *compingere* zu-



zweckmäfsiger erst bei der Durchnahme der beiden betreffenden Paragraphen §. 132 und §. 136). — Um den häufigen Verwechselungen von *fictum* und *fixum* vorzubeugen ist bei *fixum* an das deutsche „Fixstern“ zu erinnern, dessen Uebersetzung *stella fixa* sich dann mit Leichtigkeit einprägt. — Dem häufig vorkommenden Fehler, dass von *pingo* das *sup.* mit *n* gebildet wird, begegnet man zweckmäfsig durch Erinnerung an das dem Schüler meist schon von früher her geläufige *pictura* sowie dadurch, dass man jedes Mal, wenn der Fehler gemacht ist, die drei Supina *fictum, pictum, strictum* hinter einander sagen lässt. — Ueber die, wahrscheinlich aus Stammhaftigkeit des *t* zu erklärenden Supinformen *flexum, pexum, nexum* s. oben S. 135. Zu *plecto* ist zu bemerken, dass es trotz des fehlenden Perfects in dieser Classe mit aufgeführt worden ist, weil aus der Aehnlichkeit mit jenen drei anderen Verbis sich schliefsen lässt, dass das Perfect, wenn es vorkäme, nach der Analogie derselben gebildet sein würde. Hinzuzufügen ist, dass das Verbum fast nur im Passiv gebräuchlich ist mit der Bedeutung „durch Prügel gestraft werden, Strafe leiden, büfsen.“ — Von *necto* ist die Perfectform *nexui* in den Compositis die (in classischer Sprache) allein gebräuchliche. Auch im Simplex scheint *nexui* häufiger vorzukommen, als *nexi*. (Neue II[2], S. 494fg. und S. 499). Wegen der §. 109, 1 aufgestellten Regel, dass die Verba mit dem Stammauslaut *d, t, l* oder *r*, wenn sie das Perfect auf *ui* bilden, im Supinum *-tum* haben, ist daran zu erinnern, dass *nexui* nicht unmittelbar zum Verbum *necto* gehört, sondern zu einem vom Supinum *nexum* abgeleiteten (von Priscian ausdrücklich bezeugten: Neue II[2], S. 499) Verbum *nexo*. (Ebenso verhält sich *messui* zu *meto, messum* §. 126). — Zu *struxi, fluxi* und *structum, fluxum* neben *struo, fluo* vgl. zu *coniveo, conixi* §. 115. — Zu *contemno*: Das Simplex *temno* ist nur dichterisch. — (Weggelassen

sammenfügen“, so ist jede der drei Formen erstens gleichsam in ein getrenntes und zwar ziemlich weit von dem andern entferntes Fach des Gedächtnisses hineingeschoben, so dass sie nicht so leicht aus dem einen in das andere gerathen kann, und zweitens innerhalb des betreffendes Faches mit verwandtem Stoff zusammen gebracht, mit dem sie gewisser Mafsen zu einem festen, jedes seiner Theile durch die eigene Schwerkraft festhaltenden Körpers zusammenwächst.

ist das in der Schul-Litteratur nicht vorkommende *lingo, linxi, linctum, lingere).*

c. Mit kurzem Stammvocal.

Zu §. 124] Erkl.: Anordnung: Das Perfect 1) auf *si,* 2) auf *xi,* 3) auf *ssi.*

2) Mit *(f)ui.*

a. Auf *vi.*

Zu §. 125] Erkl.: Anordnung: Der dem *vi* vorausgehende Vocal erscheint im Präsensstamm:

I. Vor dem Ansatz an den Verbalstamm
   1. Vor einem nicht inchoativischen Ansatz: Gruppe *Si-no, si-vi.*
   2. Vor einem inchoativischen Ansatz: Gruppe *Cre-sco, cre-vi.*

II. Vor stammhaftem, im Präsensstamm umgestelltem *r:* Gruppe *Cer-no, cre-vi.*

III. Ueberhaupt nicht (der betreffende Vocal bei allen Verbis: *i):*
   1) Bei Stamm-Verbis: Gruppe *Peto, peti-vi.*
   2) Bei Meditativis auf *esso*: Gruppe *Capesso, capessi-vi.*

Zu Gruppe *Si-no, si-vi* ist zu bemerken, dass bei *li-no, le-vi* der Vocal im Perfectstamm eine Veränderung erfahren hat. (Neben *levi* findet sich auch *livi,* doch ist *levi* entschieden gebräuchlicher: Neue II², S. 489)*). In Gruppe *Cerno* weicht bei *sterno* und *tero* der Vocal im Präsensstamm ab.

Meditativa (Schweizer-Sidler §. 199) d. h. Verba die ein Sinnen und Trachten nach der im Stammverbum bezeichneten Handlung ausdrücken.

Erkl. u. Zus. zu Einzelheiten: Mem. zu Gruppe *Sino*: Die

---

*) Ob in den Verbis der Gruppe *Cer-no, cre-vi* der Perfect- und Supinstamm mit dem vor dem Stammvocal erscheinenden *r* oder der Präsensstamm mit der umgekehrten Stellung des *r* den ursprünglichen Verbalstamm repräsentirt, ist für den Schüler gleichgültig. *Cer-no, cri-brum* Sieb, *κρί-νω*, .W *κρι* Curtius a. a. O. S. 143. — *Ster-no*, *στόρ-νυμι στρώ-ννυμι*, W. *στορ* Curtius S. 195. — *Tero*, *τείρω*, *τρύω* W. *τερ* Curtius S. 201. — *Sper-no* stellt Curtius S. 259 vermuthungsweise mit *σπαίρω* zucken, Zd. *çpar* gehen, mit den Füſsen treten zusammen.



beiden ersten mit *sup.* *-itum,* die beiden letzten mit *pf.* *-evi.* — Das *part.* *situs* von *sino* heifst „hingelegt" und als Adj. „gelegen". — Beachte *oblitus* bestrichen, *oblītus* vergessen habend — Die Verba auf *sco* sind Radical-Inchoativa, s. oben S. 140. Zu *suesco:* Trotz der intransitiven Bedeutung des Verbums giebt es ein *part.* *perf.* *pass.* *suetus,* *a,* *um* gewohnt. — Zu *notum*: *agnitum* und *cognitum* §. 135, 2. — *Pastum* mit *s* trotz *pa-vi* (St. *pa-* und *pat-*, vgl. *πατ-έομαι* Curtius S. 244) leicht zu merken an „Pastor", der Seelenhirt, von *pastor* der Hirt. — Von *cerno* kommt das *pf.* und *sup.* fast nur in den Compositis vor. — Zu den Meditativis: Mem. die drei ersten sind von einem Simplex (*capio*, *facio*, *lacio; lac-esso* also eigentlich „eifrig locken") abgeleitet, die beiden letzten von einem Compositum. In *arcesso* ist, wie die Bedeutung zeigt, jedenfalls die Präp. *ad* enthalten, die Etymologie aber ist zweifelhaft. (Ob *arcesso* oder *accerso* die ältere Form sei, scheint mir nicht entschieden; für das zu Grunde liegende Stammverbum hält Schweizer-Sidler §. 199 *cieo* (wohl das wahrscheinlichere), Vaniček Etym. Wörterb. S. 30 *cedo*). *Incesso* offenbar statt *inced-esso,* *inced-sso.*

b. Auf *ui.*

Zu §. 126] Erkl.: Anordnung: Das Supinum I. mit *i*, II. ohne *i.* (Ueber den muthmafslichen Ursprung dieses *i* vgl. die Anm. oben S. 135 fg.).

Zu Gruppe I. (*Molo*) Mem.: Geordnet nach der alphabetischen Reihenfolge der Endlaute *lo* (1), *mo* (4), *no* (2), *po* (1), *so* (1).

Erkl. u. Zus. zu Einzelheiten: Zu Gruppe I. (*Molo*): *Gi-gno* (den Strich bitte ich einsetzen zu lassen), wie *si-sto,* *bi-bo* mit Präsens-Reduplication statt *gi-geno.* — *Pōno* entstanden aus *po-si-no* *); *pŏ-s-ui* entstanden aus der im älteren Latein noch er-

*) So wird mit Recht in den meisten Grammatiken theils als sicher theils als wahrscheinlich angenommen. Das *po-* ist nach Curtius a. a. O. S. 257 auf die von Corssen Beiträge S. 87 fg. in *por-tendere*, *por-rigere*, *polliceri* u. a. vermuthete Präposition **porti* **port*, griech. *προ-τί*, Skt. *pra-ti* zurückzuführen. Corssen selbst nennt merkwürdiger Weise *ponere* nicht mit unter jenen Verbis. Den Verbalstamm *si-* zeigt sich deutlich in dem alten Perfect *po-si-vi.* Danach würde also *ponere* ursprünglich bedeuten „entgegen hinlegen". (Diese Grundbedeutung von *sino* ist erhalten in *situs*, *a*, *um*



haltenen Form *pŏ-si-vi.* Im Präsensstamm ist das *o* in Folge der Contraction lang geworden. — Zu *pinsitum* ist wegen *pistor* der Stampfer und *pistrinum* die Stampfmühle auch die von dem älteren *piso (pisunt* bei Cato und Varro, *pisebant* bei Plinius: Neue II², S. 412) abgeleitete Supinform *pistum* (Neue II², S. 556) zu erwähnen.*) Zu Gruppe II *(Alo)*: Mem.: Die ersten 4 auf *lo.* — Zus. zu *alo*: Neben *altum* auch *alitum* (doch ist *altum* entschieden besser: Koffmane s. v. und Neue II², S. 555). Davon abgeleitet: *coalesco.* — Zu *consulo*: Merke *consulo te* ich frage dich um Rath, *consulo tibi* ich sorge für dich. — Zu *sero*: *Pf.* und *sup.* nur in Compositis, deshalb mit vorgesetztem Strich. (Doch kommt von Supinalformen das *part. perf. pass.* in der Verbindung *loricae sertae* Ringelharnische und als Subst. *serta, orum* die Kränze vor). — Zu *meto*: Statt des ungebräuchlichen (deshalb eingeklammerten) *messui* sagt man *messem feci.* Ueber das *-ui* in *messui* s. oben zu *necto* §. 123, S. 151.

Zu den Verbis der dritten Conjugation auf *io.*

Zu §. 127] Memorirhülfe: Zwei Gruppen von je 6 Verbis. Innerhalb der beiden Gruppen fängt jedesmal mit der zweiten Hälfte, also mit dem vierten Verbum eine Unterart an.

I. Mit stammwüchsigem Perfect.

Erkl.: Anordnung: 1 Verbum mit Reduplication, 5 mit Stammvocal-Dehnung, davon die letzten 3 zugleich mit Veränderung des *a* in *e.*

Zus.: Zu *pario part. fut. act. pariturus* §. 139. Die Composita gehen nach der Vierten: §. 136. Das *part. perf. partus* „erworben" vertritt das *part. perf.* von *paro* (*paratus* heifst zubereitet, gerüstet, „parat").

---

z. B. *aurum in latebris situm* und in dem Supinal-Substantiv *situs, us* der Zustand des Hingelegtseins, daher auch der daraus entstehende Moder oder das Verwittertsein wie in dem bekannten Horazischen *regalique situ pyramidum altius*).

*) Mit dem bei Neue a. a. O. und Koffmane s. v. nur durch eine einzige Stelle aus Vitruv belegten *sup. pinsum* und dem gleichfalls nur einmal nachgewiesenen *pf. pinsi* (Neue II² 490), welche Formen sogar in Schulgrammatiken vielfach angeführt werden, ist der Schüler zu verschonen.

II. Mit zusammengesetztem Perfect.

Mem.: Die drei letzten auf *pio*. — Zus.: Wie *il-licio* vom ungebräuchlichen Simplex *lacio* auch *pellicio* und im *pf.* (*sup.* fehlt) *allicio*. Dagegen *elicio, elicui, elicitum* § 137. — Zu *quatio*: Das *pf. quassi* kommt nur in Compositis (deshalb mit vorgesetztem Strich) vor und zwar mit Beibehaltung der im Präsens eingetretenen Vocalschwächung (vgl. §. 134, 2): *concutio, concussi, concussum, concutere* (*a* in *u* geschwächt wie in *salto, insulto*; — *calco, conculco*; — *capio, occupo, aucupo.*) — Wie *ad-spicio* vom ungebräuchlichen Simplex *specio* (davon *species, specimen*) auch *conspicio, inspicio* u. s. w. Die im Präsensstamm eingetretene Schwächung des *e* zu kurz *i* ist im Perfect- und Supinstamm nicht beibehalten, entsprechend der Regel §. 134, 2 und dem Musterbeispiel in der Hauptregel §. 133: *ab-igo, ab-egi, ab-actum, ab-igere*. — Im Perfectivum von *sapio**) findet meist die §. 103, 2 erwähnte Ausstofsung des *vi* statt: *sapisti* statt *sapivisti*. Das Verbum hat neben seiner eigentlichen Bedeutung auch die auf das geistige Gebiet übertragene „Einsicht haben", besonders in *sapiens* weise.

Zum Anhang: Semi-Deponentia mit dem Perfect aus dem Passivum.

Zu §. 128] Erkl. Das *s* in *ausus* und *fisus* wegen des Stammauslautes *d* nach §. 109, 1. Auch in *gavisus sum* hat offenbar das *d* in *gaudeo* auf diese Bildung eingewirkt. — Wie *fido fisus sum* auch die Composita *confido* trauen und *diffido* misstrauen, *confisus sum, diffisus sum*.

Zu den Deponentia.**)

Der zweiten Conjugation.

Zu §. 129] Erkl. Gruppe *Liceor* mit regelmäfsiger, Gruppe *Fateor* mit unregelmäfsiger Stammformenbildung.

---

*) Die in den Grammatiken gewöhnlich neben *sapivi* noch angeführte Perfectform *sapui* kann unerwähnt bleiben, da sie erst bei späteren Schriftstellern vorkommt. S. die Stellen bei Klotz s. v., Koffmane s. v. (vgl. Neue II² S. 491 u. 492). — Ueber *resipui* s. unten zu §. 135, 1.

**) Die Deponentia der Zweiten, Dritten und Vierten sind mit Ausnahme ganz seltener vollständig aufgezählt, weil das Vorhandensein einzelner

Zus.: Zu *tueor*: Statt des seltenen *tuitus sum* gebraucht man gewöhnlicher *tutatus sum*. Das Adj. *tutus* gesichert, sicher und die Subst. *tutor*, *tutela* kommen von einer alten, nach der consonantischen Conjugation gehenden Nebenform *tuor*. In den Compositis *contueri*, *intueri* zeigt sich die im Gebrauche des Simplex seltene Grundbedeutung des Wortes „beschauen" (schützend das Auge auf Jemdm. weilen lassen.) — Zu *reor*: Das *part. praes.* fehlt. Von *rat-* das Subst. *ratio* die Berechnung, die berechnende Vernunft. — Als *pf.* zu *medeor* gebraucht man *medicatus sum*.

Der vierten Conjugation.

Zu §. 130] Erkl. Gruppe *Blandior* mit regelmäſsiger, Gruppe *Metior* mit unregelmäſsiger Stammformenbildung.

Erkl. u. Zus.: *Largior* eigentlich „reichlich schenken"; *molior* eig. „etwas Groſses (*moles*) in Bewegung setzen." — Auſser den genannten Verbis kommt auch noch *punior*, das Passiv von *punio*, in der Bedeutung „rächen" vor. — Zu *orior*: das *part. fut. oriturus*, §. 139, 2. Das *praes. ind.* und zuweilen auch das *imperf. coni.* geht nach der Dritten: §. 140 (Vgl. daselbst).

Zu den Composita mit ungebräuchlichem Simplex] Erkl.: Dieselben sind bei den Deponentia nach demselben Princip wie bei den übrigen Verbis mit aufgeführt, aber weil sie hier in verhältnissmäſsig gröſserer Zahl sich finden zu einer Gruppe zusammengestellt. — Ueber *ex-perior* und *op-perior*, die hier genannt sind, weil als Deponens das Simplex sich nicht findet, vgl. zu §. 136. Aus demselben Grunde wie diese beiden Verba hat auch *as-sentior* hier eine Stelle gefunden.

Der dritten Conjugation.

Zu §. 131] Erkl. Anordnung der Simplicia:

I. Ohne Erweiterung im Präsensstamm:

1. Supinstamm auf *t*: Gruppe *Fungor* und *Fruor*.
2. " auf *s*: " *Labor*.

Deponentia mit unregelmässiger Stammformenbildung bei dem Schüler auch in Bezug auf die übrigen leicht ein Schwanken hervorruft. Bei denen der Ersten dagegen ist eine solche Unsicherheit nicht zu befürchten, weil für alle die Regel gilt, dass auch hinsichtlich der Formation das Paradigma *hortor, hortatus sum, hortari* massgebend ist.

II. Mit inchoativischer Erweiterung im Präsensstamm:
1. Auf *scor*: Gruppe *Nascor*.
2. „ *iscor*: „ *Nanciscor*.

In der Gruppe *Nanciscor* ist ebenso wie unten bei *adipiscor* und den folgenden zwischen der Inchoativ-Endung *scor* und dem consonantischen Auslaut offenbar der Aussprache wegen (wie bei *liber*, St. *libro-* ein *e*) ein *i* eingeschoben.

Erkl. u. Zus. zu Einzelheiten: *Queror* statt *quesor* (wie *ques-tus sum* zeigt) nach *flos, floris; uro, ustum*. — Bei *loquor* und *sequor* wird in *locutus* und *secutus* das halbconsonantische *u* des Präsens zwischen zwei Consonanten zu einem Vocal wie in *solvo, solutum*. — Statt des seltenen *fruitus sum* und der dem Substantiv *fructus, us* zu Grunde liegenden noch selteneren Nebenform *fructus sum* (mit *c* wie bei *struo* §. 123, vgl. zu *coniveo* §. 115) gebraucht man *usus sum*. Das *part. fut.* heifst nur *fruiturus*. — Zu *irascor*: Als *pf.* dient *succensui*; *iratus* erzürnt ist Adj. — Zu *vescor*: Als *pf.* dient *edi*. — Zu *nanciscor*: die beiden Formen *nactus* und *nanctus* sind ziemlich gleichmäfsig in Gebrauch. (S. Neue II², S. 580; Schultz führt *nactus* als die Hauptform an und setzt zu *nanctus Liv.*, umgekehrt sagt Ellendt-Seyffert „*nactus* oder gewöhnlicher *nanctus sum*“. — Zu *paciscor*: Als *pf.* wird, wie §. 132 angegeben, auch *pepigi* gebraucht. Das *part. pactus, a, um* hat sowohl active als passive Bedeutung (vgl. §. 141, 2): „verabredet habend“ und „verabredet.“ Im letzteren Falle kann es auch als eine zu *pepigi* (von *pango*) gehörige Form betrachtet werden. (Statt des der Form nach mit *pepigi, pactum* zusammenzustellenden *pango* wählt man in der Bedeutung „verabreden, einen Vertrag schliefsen“ *paciscor*.)

Zu den Deponentia können noch gezählt werden die Passiva einiger transitiven Activa: *vehor* ich werde gefahren, ich fahre, *pascor* ich werde geweidet, ich weide und einzelne Composita von *vertor* ich werde gewandt: *revertor* ich kehre zurück, *devertor* ich kehre ein.

Zu den Composita mit ungebräuchlichem Simplex] Erkl.: Wie *am-plector* auch *com-plector* (von dem Simplex *plecto* flechten — nicht zu verwechseln mit *plecto* schlagen — ist nur das *part. perf.*: *plexus, a, um* geflochten gebräuchlich). — Mem.:

und Erkl.: Von *apiscor* an alle auf *iscor*, also mit inchoativischer Erweiterung im Präsensstamm. Der Trennungsstrich ist bei diesen Verbis weggelassen, weil sich (von *reminiscor* und dem ganz seltenen *indipiscor* abgesehen) neben denselben andere Zusammensetzungen mit den vorauszusetzenden Simplicia nicht finden, so dass diese Composita wohl kaum noch als solche empfunden wurden. — Mem.: Bei den vier ersten der Dep. auf *iscor* beginnt die Uebersetzung mit der Silbe „er-“: erlangen, erdenken, ermüden, erwachen. — Zu *Defetiscor*: Von demselben Stamme *fet-* das Adj.: *fessus, a, um* müde. — *Expergiscor* offenbar von *pergo*, *per-rexi* u. s. w. (also = *per-rigo* wie *surgo* = *sur-rigo*): „sich (aus dem Schlafe) erhebend (= *ex*) anfangen (= *iscor*) sich aufzumachen (= *pergo*)“, eins der vielgliedrigsten lateinischen Wörter. — *Obliviscor*: „anfangen (= *iscor*) gegen etwas (= *ob*) blass zu sein (= *liv-*, *livere* bleich oder blass sein)“ nämlich im Gedächtnisse (die Erinnerung „verbleicht“ oder „verblasst“). — *Proficiscor* „anfangen (= *iscor*) sich vorwärts (= *pro-*) zu machen (= *fic-* von *facio*), also „sich aufmachen.“ — Erwähnt werden kann noch *liquor*, —, *liqui* flüssig sein, schmelzen (vgl. *liquor, oris* und *liquidus, a, um*) und *ringor*, —, *ringi* die Zähne fletschen, sich heimlich ärgern.

Zu den Deponentia auf *ior* nach der dritten Conjugation.

Zu *morior*: *Part. fut. moriturus* §. 139, 2. Dem so häufig vorkommenden Fehler *morior* nach der Vierten zu flectiren kann dadurch entgegengewirkt werden, dass man dem Schüler „*emori* ganz sterben“ als Merkwort einprägt.

Zur Stammformenbildung der Composita.*)

I. Mit Anschluss an das Simplex.

Dieser Abschnitt wird wohl am zweckmäſsigsten erst in Quarta durchgenommen, wenn dem Schüler bereits viele einzelne Beispiele in der Lectüre begegnet sind.

*) Ueber die diesem Abschnitt zu Grunde liegenden Principien s. oben S. 82 fg.

Zu § 133. Hauptregel. *Ago, circumago, abigo, cogo*] Erkl.: Bei der Bildung des Präsensstamms sind also drei Hauptarten zu unterscheiden: 1) mit unveränderter Beibehaltung des Vocals: *circumago*; 2) mit Schwächung desselben: *abigo;* 3) mit Verschmelzung oder Ausstofsung desselben: *cōgo* = *co-ago*. Weitere Beispiele sind:

1) Der ersten Art *(circumago)*: *despondeo, appendo, contundo, incubo, edūco; circumsedeo, supersedeo* (dagegen *assideo* u. a.); — *perago* (dagegen *abigo, adigo*); — *applaudo* (dagegen *explodo*); — *antecapio* (dagegen *accipio* u. a.); — *assuefacio, calefacio, satisfacio* u. a. (dagegen *afficio* u. a.); — *coëmo* (dagegen *adimo* u. a.; *prōmo* = *pro-emo, sūmo* = *su(b)-emo* u. a.); — *allego, perlego, intellego* u. a., (dagegen *colligo* u. a.).

2) Der zweiten Art *(abigo)*:

a) mit Schwächung zu kurz *i*: *assideo, abstineo, occido, attingo, confringo, constituo, arrigo, comprimo, accipio, afficio, abicio* (sprich *abjicio*), *resipio, abripio, adimo, confiteor* u. a.

b) mit Schwächung zu einem anderen Vocal:

aa) *a* zu *u*: *concutio*, (*insulto* regelm.)

a zu *e*; *coerceo, confercio, refello, ascendo, aspergo, comperio, aggredior, perpetior* u. a.;

bb) *ae* zu *ī*: *occīdo, allīdo, acquīro;*

cc) *au* zu *ō*: *explōdo;*

au zu *ū*: *conclūdo.*

3) Der dritten Art *(cōgo)*:

a) mit Verschmelzung des Vocals: *dēgo* (= *de-ago*); *cōmo* (das Haar „zusammennehmen"), *dēmo, prōmo, sūmo* (von *emo*);

b) mit Ausstofsung des Vocals: *pergo, surgo* (= *per-rego, per-rigo; sur-rego, sur-rigo*).

Erkl.: Die Schwächung des Vocals erklärt sich einfach daraus, dass in dem vergröfserten Worte das Simplex nicht mehr als das Ganze, sondern nur noch als das Glied eines Ganzen erschien und in Folge dessen schneller und mit geringerem Nachdruck gesprochen wurde. Wo wie bei *cogo* = *coago* von allen Seiten treiben, in die Enge treiben, zwingen, die Grundbedeutung

des Compositums verblasste und einer neuen Bedeutung Platz machte, konnte auch die Lautgestalt des Simplex noch weiterer Verstümmelung unterliegen.

Zu §. 134. Ausnahmeregeln.

Zu 1 ... Reduplication ...] Zusatz: Aufser bei den genannten Verbis wird die Reduplicationssilbe auch noch zuweilen beibehalten in den Compositis von *curro*, besonders in *decurro*, *excurro* und *praecurro**). — Erkl.: In *repperi, reppuli, rettuli* hat sich von der Reduplicationssilbe der Consonant erhalten (also in *rettuli* ein Rest von *tetuli* der ursprünglichen Form von *tuli* vgl. §. 118 Anhang), während der Vocal ausgestofsen wurde. — Zus.: Ebenso findet sich auch *rettudi.***)

Zu 2 ... Vocalschwächung ...] Ein Beispiel für die im Perfect- und Supinstamm nicht beibehaltene Vocalschwächung zu kurz *i* ist hier nicht hinzugefügt worden, weil ein solches bereits bei der Hauptregel mit *abigo, abegi, abactum, abigere* gegeben ist. Andere Beispiele bieten die zu §. 133 unter 2 angeführten Verba.

*) In das Memorirpensum brauchte diese Bemerkung nicht aufgenommen zu werden, weil auch bei *curro* nicht nur im Allgemeinen die Regel gilt, dass die meisten Composita die Reduplicationssilbe verlieren (so *accurri, concurri, discurri, incurri, occurri, recurri, succurri*, neben denen trotz zum Theil sehr häufigen Gebrauches dieser Verba nur vereinzelt die reduplicirte Form sich findet), sondern auch von den wenigen Compositis, welche sie öfter behalten als ausstofsen, die kürzere Form doch wenigstens so weit belegt ist, dass der Schüler keinen Fehler begeht, wenn er dieselbe anwendet (s. Neue II², S. 467—469, und Koffmane unter den einzelnen Compositis). Für *decurri* ohne Redupl. findet sich z. B. eine Anzahl Stellen aus Livius, (s. Koffmane s. v., wo noch aus Neue Verg. Aen. 4, 153; 11, 189 hinzuzufügen ist). Auch *excurro* und *praecurro*, unter zwölf Compositis die beiden einzigen, welche F. Schultz §. 129, 10 mit der Bezeichnung „meistens mit Reduplication" versieht, nöthigen nicht um ihretwillen durch eine besondere Bemerkung über *curro* die Memorirregel zu verlängern: *excurrerant* steht Liv. 25, 30, 10, *praecurrerant* Liv. 8, 30, 13 (wo früher *praecucurrerant* gelesen würde), *praecurrerat* Caes. b. c. 3, 80. 2.

**) *Rettudi* habe ich vom Memorirpensum ausgeschlossen, weil Brambach Hülfsbüchlein im alphab. Wörterverzeichnisse nur jene drei Perfecta anführt und die Lexica sowohl die Form mit Einem als mit zwei *t* angeben. Neue II², S. 470 nennt freilich die 4 Perfecta und giebt für *rettudi* S. 471 einige Belegstellen; S. 473 aber nennt er als falsch nur *rĕperi, rĕpuli, rĕtuli,* nicht *rĕtudi.*



Zu §. 135. Einzelne Ausnahmen.

Zu 1 ... Perfectstamm ... *adstiti*] Erkl.: Dagegen also *antesteti, circumsteti.* Zus: Die Composita von *sto* haben kein Supinum.

Von Compositis mit kurzem *i* .... *teneo*] Erkl. Das Supinum also geht bei *teneo*, so weit es vorkommt, nach der Hauptregel: *obtentum.* Bei den anderen Verbis wird das Supinum im Folgenden besonders angegeben. — Zus. Wie die Composita von *statuo, rapio, salio* auch das seltene *resipio (resipisco), resipivi*, —, *resipere* von *sapio* *).

Zu 2 ... Supinstamm .. *obstitum*] Erkl. Von den Compositis mit *sisto* ist nur *obsisto* angeführt, weil die übrigen kein Supinum haben.

... von *sero*] Erkl.: Natürlich von *sero, sevi, satum*, da von einem Supinum mit *a* die Rede ist. Wie *consitum* auch *insitum.*

... *o* zu *i* in *agnitum* und *cognitum*] Erkl.: Also nur in diesen, nicht in *ignoturus* von *ignosco* (das Supinum selbst kommt nicht vor). Zus.: Wie *cognitum* auch das mit diesem wiederum zusammengesetzte *recognitum.* Die übrigen Composita von *nosco* haben kein Supinum.

... Von Compositis mit kurzem *i* ....] Andere Beispiele: *abiectum, coniectum obiectum* u. a.; *abreptum, ereptum* u. a.

... mit Präp. zusammengesetzten von *facio*] Erkl.: So also *affectum, confectum, interfectum* u. a., dagegen *assuefactum, calefactum, patefactum, satisfactum* u. a. (Offenbar wurden bei der letzteren Art die beiden Glieder noch in ihrer ursprünglichen Selbständigkeit empfunden, so dass der oben zu §. 133 a. E. besprochene Grund der Vocalschwächung nicht vorhanden war.)

---

*) Die Form *resipui* kann unerwähnt bleiben, da die einzige Stelle, die Neue II², S. 492 dafür anführt, unsicher ist (Das „sonst *resipuit*", das Neue den Angaben der Varianten zu *resipivi* bei Suet. Nero 42 hinzufügt, ist doch wohl nur auf die Lesarten dieser einen Stelle zu beziehen. Auch Koffmane s. v. sagt „*resipui* nur Cic. Att. 4, 5, 1."). Die Formen: *resipisti, resipisse, resipisset* sind natürlich nach §. 103, 2, a von *resipivi* gebildet. — Vom Memorirpensum durften die Composita von *sapio* füglich ausgeschlossen werden, da *resipio* selten ist, und das einzige sonst noch vorkommende *desipio* weder Perfect noch Supinum hat.

II. Mit Neubildung.

1) Bei allen Compositis desselben Simplex.

Zu § 136] Erkl. Wie *concinui* also auch *praecinui;* wie *compunxi*: *interpunxi;* wie *compegi*: *impegi.* — Zu *pario**): Mem.: Je zwei Composita gehören immer zusammen.

---

*) In der Ableitung der activen Composita *comperio*, *reperio*, *aperio* und *operio* von dem Simplex *pario* bin ich dem in der Schulgrammatik (z. B. bei Ellendt-Seyffert, F. Schultz) herkömmlichen Verfahren gefolgt, ohne damit sagen zu wollen, dass derselbe zweifellos richtig sei. Ist *pario*, wie dann anzunehmen wäre, aus der bestimmteren Bedeutung „gebären" in die allgemeinere, „an's Tageslicht bringen" übergegangen, so bedeutet *comperio* „von allen Seiten her an's Licht bringen" und *reperio* „wieder an's Licht bringen". Warum man aber die Deponentia *experior* und *opperior* trotz ihrer Bedeutungsverwandtschaft von diesen Verbis trennt, vermag ich nicht einzusehen. Es kann doch sehr wohl zwischen diesen beiden Arten der Composita ein ähnliches Verhältniss bestehen wie etwa zwischen dem Deponens *assentior* und den activischen Zusammensetzungen mit *sentio*, ein Verhältnifs, welches man richtig in der Weise auffassen wird, dass das Deponens ursprünglich mehr einen passiven Zustand, ein Beherrschtwerden von einem Gefühle oder einer Ansicht bezeichnete, die activen Verba dagegen mehr ein aus dem eigenen Willen hervorgegangenes Fühlen oder Denken. Dementsprechend würde *experior* seiner Grundbedeutung nach etwa heissen „forschend abwarten, was aus einer Sache herauskommt," und ähnlich *opperior* „forschend das Herannahen einer Sache abwarten." Beide Verba würden also einerseits den Wunsch etwas zu ermitteln ausdrücken, andererseits aber zugleich bezeichnen, dass man dabei mehr dem Verlaufe einer Sache zusehen als selbstthätig eindringen will. Ob in dieser an sich sehr denkbaren Weise *comperio, reperio, experior* und *opperior* wirklich von *pario* abzuleiten sind, mag dahingestellt bleiben; Curtius führt (a. a. O. S. 245) *experior, peritus* auf die Wurzel πα϶ hindurch dringen (πεϱάω) zurück, *pario* dagegen (S. 254) vermuthungsweise auf πο϶ (ἔποϱον) geben. Bedenklicher als bei diesen vier Verbis erscheint mir bei *aperio* und *operio* die Ableitung von *pario*. Die abweichende Perfectbildung *aperui* und *operui* würde nur dann nicht in's Gewicht fallen, wenn die Bedeutungs-Verwandtschaft eine evidente wäre. Um aber bei *operio* den Begriff „zudecken" von *pario* herzuleiten, müsste man nicht nur annehmen, dass *ob-* etwa wie in *obs-olesco* veralten einen negirenden Sinn angenommen hätte, sondern auch, dass das *b* vor dem *p* anstatt in *p* überzugehen ausgefallen wäre, was meines Wissens ohne Beleg ist. (Auf *ostendo* statt *obs-tendo* wird man sich schwerlich berufen können). Curtius a. a. S. 484 trennt *ap-er-io* und *op-er-io* und denkt, wenn auch zweifend, an eine Sskr.-Wurzel *ar* aufthun. Die Frage ist also vorläufig eine offene.

2) **Bei einem Theile der Composita desselben Simplex.**

a. **Ohne Conjugationswechsel.**

Zu § 137] Zu *sisto*. Zus.: Aufser *obsisto* hat kein Compositum von *sisto* ein Supinum. — Zu *emo*. Erkl.: Die Neubildung bei *cōmo*, *dēmo*, *prōmo* und *sūmo* ist wohl besonders aus dem Grunde eingetreten, weil die beim Simplex angewandte Bezeichnung des Perfects durch Dehnung des Stammvocals (*ĕmo, ēmi*) bei den Compositis, die bereits im Präsens in Folge der Contraction einen langen Vocal angenommen haben, nicht möglich war. *Sumo* statt *su(b)-emo*, also eigentlich „in die Höhe nehmen". — Zu *lego*. Erkl.: Bei *intellego* „durch Unterscheidung der einzelnen Theile erkennen" *(inter-lego)*, *neglego* „nicht *(nec-)* im Einzelnen beachten *(lego)*" und *diligo* „von Andern weg *(dis-)* lesen", „besonders schätzen" lässt sich die von dem Simplex abweichende Bildung des Perfects sehr wahrscheinlich daraus erklären, dass diese Verba in Folge der gröfseren Bedeutungswandelung kaum noch als Composita von *lego* aufgefasst wurden.

b. **Mit Conjugationswechsel.**

Zu § 138] Zus. u. Erkl. zu *do*: Wie *circumdo* auch *pessumdo, satisdo, venumdo*. Die mehrsilbigen Vorwörter wurden neben dem einsilbigen Simplex mehr in ihrer ursprünglichen Selbständigkeit empfunden, als die einsilbigen, so dass nur bei den letzteren eine eigentliche Zusammensetzung oder Bildung eines neuen Verbums Statt fand. Vgl. zu § 133 a. E. und zu § 135 a. E. — Zu *cubo:* Wie *incubo* auch *excubo* Wache halten *(excubiae)*; *accubo* und *recubo* haben kein *pf.* und *sup.* — Zu *aboleo*: Mem.: Alle vier Composita haben also im *pf*, *evi*; im *sup.* sind die beiden inneren gleich, die beiden äufseren verschieden. Zus.: Aufser *abolesco* gibt es kein Compositum des zu *ad-oleo* vorauszusetzenden Simplex *oleo, olevi, olitum*, *olere*, welches sich an die Stammformenbildung desselben anschlösse. *(Oleo* wachsen bildet offenbar das Intransitivum zu *alo* nähren: Curtius a. a. O. S. 320. Da auch *elementum* der Keim [das „Wachsmittel"] nach Trendelenburg's Vermuthung sehr wahrscheinlich hierher gehört, so bietet diese Wörtergruppe ein interessantes Beispiel für die Ritschl'sche Scala der Vocalwandelung: *alo*, *adolesco, ad-ultum, elementum)*. Erwähnt werden kann bei dieser

Gelegenheit das an *alo* sich anschliefsende Inchoativum *coalesco, coalui, coalitum, coalescere* zusammenwachsen. — Zu *cieo*: Beachte *citum* mit kurzem *i*. Wie *concitus* aufgeregt auch *percitus* gereizt.

Zu den Unregelmässigkeiten der Conjugation.

I. Zu den einzelnen Unregelmäfsigkeiten.

Zu § 139.

1) ... *dic, duc, fac, fer*] Erkl.: Also mit Abwerfung des in der regelmäfsigen Conjugation an den consonantischen Stammauslaut angehängten *e*. — Zus.: Die Composita ebenso aufser denjenigen von *facio*, welche das *a* in *i* verwandeln: *educ, confer, effer,* dagegen *confice.**) — Merke auch *scito* und *scitote* statt des, namentlich im *sing.* ungebräuchlichen *imperat. praes.* (So und nicht „statt *sci* und *scite*" zu sagen empfiehlt sich nach dem bekannten Grundsatze, dass der Schüler die falschen und ungebräuchlichen Formen möglichst wenig hören muss.)

2) ... *Iuvaturus, secaturus* ...] Mem.: Drei auf *aturus*, drei auf *iturus* von activen Verbis, drei auf *iturus* von Deponentien. — Zusatz: Zu *iuvaturus* merke aber *adiuturus*. — Beachte auch *instaturus, perstaturus, praestaturus* von *insto, persto, praesto*, bei welchen ebenso wie bei den übrigen Compositis von *sto* das Supinum selbst fehlt. (Da §. 135, 2 *statum* von *sto* nicht unter denjenigen Compositis angeführt ist, welche im Supinstamm das *a* zu *i* schwächen, so entsprechen die Formen *praestaturus*

*) So kann der Kürze wegen die Regel für den Schüler gefasst werden, da die Formen *addice, edice, indice* dichterisch und archaistisch sind und *calface* nur an Einer Stelle in den Briefen des *Cic.* sich findet. Vgl. F. Schultz §. 107, 4. Anm.; v. Gruber §. 24, Anm. 3; Koffmane *s. v. addico, edico, indico;* Klotz Handwörterb. unter denselben Wörtern. (Bei Neue habe ich mich vergebens bemüht Auskunft zu finden; an der Stelle, wo man eine solche erwarten sollte: II² S. 392, fehlt sie). — In das Memorirbuch brauchte die obige Regel nicht aufgenommen zu werden, da die Thatsache, dass die Composita im Ganzen dieselbe Bildung zeigen, selbstverständlich ist, bei *conficere* aber, *efficere*, u. s. w. der Schüler, wenn er den Formen einige Male in der Lectüre begegnet ist, schwerlich darauf verfallen wird wegen des von ihm memorirten *fac* fehlerhaft *confic* oder *effic* zu sagen.



u. s. w. ganz der Hauptregel §. 133; nur die Thatsache, dass das Supinum selbst und die übrigen Supinalformen fehlen, vermag der Schüler nicht aus seiner Grammatik zu entnehmen.) Endlich kann hier auch an das oben zu §. 113 erwähnte *lavaturus* und *loturus* noch erinnert werden.*).

Zu §. 140 *Orior* ...] Zus.: Wie im *praes. ind.* geht *orior* zuweilen auch im *imperf. coni.* nach der dritten: *oreretur* und *orerentur.***) Die Composita folgen der Flexion des Simplex mit Ausnahme von *adorior*, *adortus sum*, *adoriri* plötzlich angreifen („gegen Jemanden auftauchen"), das nur nach der Vierten geht, da man in Folge der gröfseren Bedeutungs-Veränderung seine Ab-

---

*) Zur Rechtfertigung der in der Formenlehre für diese Regel gewählten Fassung sei hier noch Folgendes bemerkt. Das dem Herkommen (z. B. F. Schultz §. 101, IV, 1; Ellendt Seyffert §. 97, 7; v. Gruber §. 29 Anm.) entsprechend angeführte *secaturus* kommt wie es scheint (Neue II² S. 586) nur an einer einzigen Stelle bei Columella vor, welchem eine andere Stelle mit *secturus* bei Augustin (Koffmane *s.* v.) gegenüber steht. Obwohl es hiernach unerwähnt bleiben dürfte, habe ich es dennoch beibehalten, weil die dadurch ermöglichte symmetrische Dreitheilung eine vortreffliche Gedächtnisshülfe gewährt. Dafs bei F. Schultz und v. Gruber mit aufgezählte *arguiturus* ist gleichfalls nur durch Eine Stelle in den Fragmenten des Sallust (Neue II² S. 586; Koffmane *s. v.*) gestützt und konnte daher um so eher weggelassen werden, als der Schüler in dem Verbal-Verzeichnisse (§. 121) ein Supinum des Wortes nicht gelernt hat. — Dasselbe gilt von *abnuiturus* (Neue II² S. 585, Koffmane *s. v.*). — *Luiturus* dagegen, welches Seyffert §. 97, 7 nicht angibt (wegen seiner Annahme, dafs *luo* bezahlen, büssen immer *luitum* habe §. 104, VI) habe ich mit v. Gruber und Schultz beibehalten, weil §. 121 als Supinum nur *lutum* steht (vgl. oben S. 148), *luiturus* aber durch eine Reihe von Stellen belegt ist (Neue II² S. 585). — *Nasciturus* endlich ist wenigstens so weit gesichert, dast es seine herkömmliche Stelle behaupten darf (Neue II² S. 588).

**) Von den anderen Personen werden bei Neue II² S. 418 keine nach der Dritten gebildeten Formen des *impf. coni.* angeführt. F. Schultz §. 146, 11 sagt: „Im *impf. coni.* bei *Cicero* nur *orīrer* (4.), und zwar 14 mal, ohne Variante; bei andern auch *orerer*". Die Angabe, dass sich bei Cicero keine Varianten mit orerer finden, hat sich durch die neueren Vergleichungen nicht bestätigt (s. die Stellen bei Neue a. a. O.; Tusc. 1, 10, 22 z. B. hat Tischer (Sorof) in seiner Ausgabe *orerentur*). Immerhin liegt aber die Sache doch so, dass der Schüler *orirer* u. s. w. schreiben darf, also die anderen Formen nicht zu memoriren braucht.

leitung von *orior* nicht mehr deutlich empfand. (Aus demselben Grunde lag auch keine Nothwendigkeit vor diese Ausnahme in dem Memorirbuche aufzuführen: Da der Schüler *adorior* in der Bedeutung „angreifen“ lernt und von dem Zusammenhange des Wortes mit *orior* erst durch besondere Belehrung etwas erfährt, so wird er nicht leicht darauf verfallen es im *praes.* nach *orior* „hervorgehen“ zu flectiren). — Aehnlich findet sich auch ***poteretur*** und ***poterentur*** statt des gewöhnlicheren *potīretur* und *potīrentur*, und bei Dichtern *potĭtur* und *potĭmur*.

Das Verbum *dare* ...] Erkl.: Die ursprüngliche Kürze des schon zur Wurzel *(da-)* gehörigen (nicht wie bei *ama-* erst im Verbalstamm hinzugefügten) *a* hat sich bei diesem Verbum erhalten, während *stāre* mit der gleichfalls auf *a* auslautenden Wurzel *(stă-)* ganz in die Flexion der *a*-Conjugation übergegangen ist. — Mem.: Beiden Verbis gemeinsam ist eine gewisse Beziehung zur dritten Conjugation, insofern *dare* mit Ausnahme von *dā* und *dās (= da-a, da-as)* überall, *orior* aber in den genannten Formen ohne vocalische Stammerweiterung erscheint.

Zu §. 141. 1) ... *iuratus* ...] Mem.: Die drei letzten *(cenatus, potus, pransus)* beziehen sich auf Essen und Trinken. — Erkl. Die passive Form dieser Participia erklärt sich daraus, dass dieselben weniger die vollendete Handlung als den durch dieselbe hervorgerufenen Zustand bezeichnen: *Potus* der Trunkene, ähnlich *cenatus* und *pransus* der Gesättigte, der Satte; so auch *iuratus* der durch einen Eid Gebundene und in Uebereinstimmung damit *coniuratus* der Verschworene. Die Perfecta selbst werden auch bei diesen Verbis activisch gebildet: ***cenavi*** ich habe gegessen, ***iuravi*** ich habe geschworen (*coniuravi* ich habe mit geschworen, ich habe mich verschworen), ***potavi*** ich habe gezecht, ***prandi*** ich habe gefrühstückt.

2) ... Deponentia ... *comitatus* „begleitet“ und „begleitet habend“] Andere Beispiele: *complexus*, *confessus*, *dimensus*, *ementitus*, *expertus*, *interpretatus*, *meditatus*, *partitus*, *populatus*, *testatus* (F. Schultz §. 406, 2 mit der sehr instructiven Notiz: „Man bemerke aber hierbei, dass Cicero bei dem passiven Gebrauch der meisten dieser Participien noch ein andres Particip von einem aktiven Verb hinzuzufügen liebt, wie *populatus* ***atque***

vexatus, dimensus atque descriptus, wodurch die passive Bedeutung der Deponentialparticipien bestimmter hervortritt.")

...Deponentia mit activer Nebenform: *fabricor* und *fabrico**)] Zus.: Dieselben gehören alle (mit ganz vereinzelten Ausnahmen wie *partior* und *partio*) der ersten Conjugation an. Andere Beispiele: *altercor*, *auguror*, *auspicor*, *comitor*, *conflictor*, *criminor*, *fluctuor*, *luctor*, *luxurior*, *populor* (noch weitere s. bei F. Schultz §. 143, A. 2). Beachte ferner, dass *dispertio* austheilen und *impertio* zutheilen, welche als Composita zu dem Deponens *partior* gehören, die active Form häufiger haben als die Deponens-Form.

II. Zu den *Anomala*.

A. Von den unregelmäfsigen Formen abgesehen nach *lego*.

Zu §. 142. 1) *Fero*...] stöfst in folgenden Formen den Bindevocal aus] Erkl.: Den „Bindevocal", weil er in der consonantischen Conjugation den Stamm mit der Endung verbindet; nur in der 2. *sing. imper. act. leg-e* kann man ihn streng genommen nicht Bindevocal, sondern nur Zusatzvocal nennen. — Nach der unten gegebenen Anweisung: „Sonst überall statt *leg-* zu setzen *fer-*": heifst also z. B. die 3. *pl. activi imperat.* der Form *leg-u-nto* entsprechend *fer-u-nto***).

---

*) Obwohl der Schüler für den eigenen Gebrauch diese Thatsache nicht zu kennen braucht, so erschien doch eine Erwähnung derselben auch in dem Memorirbuche nicht überflüssig, weil sie zwar bei jedem einzelnen dieser Verba selten, bei allen zusammen genommen aber doch in solcher Ausdehnung zur Erscheinung kommt, dass der Schüler ohne eine derartige Einschränkung der §. 104 gegebenen Definition der Deponentia auf die Meinung verfallen könnte, es werde bei diesen überhaupt mit der passiven Form nicht so genau genommen.

**) Selbstverständlich ist bei allen Anomalis zur Veranschaulichung der Formenbildung recht oft die Wandtafel zu benutzen und mündlich wiederholt das ganze Durativum durchzufragen. Ueber das bei dieser paradigmatischen Darstellung befolgte Princip s. oben S. 19 und S. 73. Es liegt auf der Hand, dass die unregelmäfsigen Formen, bei denen allein die gedächtnissmässige Aneignung an ihrer Stelle ist, dem Schüler weit eindringlicher in dieser Weise vorgeführt werden, als wenn er sie erst unter der Menge der regelmäfsigen heraussuchen muss.



Zu §. 143 *Edo*...] Erkl.: *es* natürlich = *ed-i-s*, *ed-s*; — *est* = *ed-i-t*, *ed-t* u. s. w. Das *d* fiel vor *s* aus wie z. B. in *clausi* statt *claud-si* und verwandelte sich vor *t* in *s* wie z. B. in *claus-trum* = *claud-trum* (wie auch das Supinum *clau-sum* statt *claud-tum* auf ein *claus-tum*, *claus-sum* zurückzuführen ist). In *esse*, *essem* = *ed-e-se*, *ed-e-sem* hat sich wie in *esse*, *essem* von *sum* das ursprüngliche *s*, welches in der regelmäfsigen Conjugation nach *flos*, *floris*; *uro*, *ustum* u. s. w. zwischen den zwei Vocalen zu *r* wurde (*ama-rem* = *ama-sem*, *leg-e-rem* = *leg-e-sem*), unverändert erhalten. — Die Imperativform *es* statt *ed-e* ist wohl so zu erklären, dass, nachdem wie bei *dic*, *duc*, *fac*, *fer* das *e* abgefallen war, dem übrig gebliebenen reinen Verbalstamm diejenige Gestalt gegeben wurde, welche er in den übrigen gekürzten Formen *es-t*, *es-sem* u. s. w. angenommen hatte. — (Welche Erleichterung dem Schüler die Zusammenstellung des Schemas von *edo* mit dem von *fero* gewährt, bedarf nach den in der Formenlehre selbst gegebenen Andeutungen keiner weiteren Erinnerung.)

Zu §. 144. *Volo*...] Zus.: Statt *si vis* sagte man in der Umgangssprache aus *sis*, statt *visne* auch *vin'* (*vin' tu* „du willst doch nicht?“).

B. Mit gemischter Conjugation.

Zu §. 145. *Eo*...] Erkl.: *Itur*, *ibatur* u. s. w. „es wird gegangen, es wurde gegangen“ = man geht, man ging u. s. w. Ebenso bei den intransitiven Compositis; die transitiven Composita haben ein vollständiges Passiv: *adeŏr*, *adiris*, *aditur*.

Zus.: Die Composita werden, mit Ausnahme des in allen Formen nach der Vierten gehenden *ambio*, *ambīvi*, *ambītum*, *ambīre*, ebenso flectirt, abgesehen von dem Ausstofsen des *v* im Perfectivum. Das doppelte *i* wird im *inf. perf.* und *plsqf. coni.* meist contrahirt: *redisse*, *redissem*. Zu diesen Compositis gehört auch *veneo* ich gehe zum Verkauf, ich werde verkauft, das als Passiv zu *vendo* dient (doch fehlen demselben der Imperativ und mit Ausnahme des *inf. praes.* und *pf.* die Nominalia; neben *venībam* findet sich auch *veniebam* u. s. w.).

2) *Fio*, —, —, *fieri* dient als *Durativum* zu *facio*] Erkl.: Das Perfectivum und die Supinstammgruppe des Passivs von

facio wird also nicht dem Verbum *fio* entnommen, sondern regelmäfsig von *facio* gebildet. — Mem.: *Fio* ist im Ganzen ein actives Durativum der Vierten, doch weicht ab: 1) *fĕrĭ* und *fĕrem, fĕres* u. s. w.; 2) die überall aufser in *fit* und vor kurzem *e* sich zeigende Länge des *i*; 3) das Fehlen des *imp. fut.*, des *Ger.* und *Part.* — Zus.: Eine einzige Form des Durativum Passivi wird nicht von *fio*, sondern von *facio* gebildet, das *part. gerundivum*: *faciendus (a, um)* einer der gemacht werden soll („Einer, der werden soll“ oder „sein soll“, heifst *futurus, a, um*), dazu der *inf. futurúm, am, um esse* oder *fore*). — Es wird sich empfehlen, dass der Schüler eine, wenigstens in den ersten Personen vollständige Tabelle genau nach dem Muster von *amo* entwirft, also nach diesem Schema:

Activum:		*Passivum*:
	Durativum:	
facio.		*fio,* dazu: *faciendus.*
	Perfectivum:	
feci.		*factus, a, um sum.*
	Supinstamm-Gruppe:	
factum u. s. w.		*factum iri.* *)

Zus.: Diejenigen Composita von *facio*, welche das *a* behalten (vgl. zu §. 135, 2), welche also das Simplex in seiner unveränderten Gestalt darstellen, folgen der Flexion desselben wie beim *imper. act.*: *fac* (vgl. zu §. 139, 1), so auch im ganzen Duvativum des Passivs: *calefacio, calefac, calefio, calefiebam* u. s. w. Die das *a* in *i* verwandelnden Composita gehen regelmäfsig: *interficio, interfice, interficior, interficiebar* u. s. w.

III. Zu den *Defectiva.*

Erkl.: *Defectiva:* Verba, welchen ein mehr oder weniger grofser Theil der Flexionsformen fehlt *(deficio)*.

---

*) Es leuchtet ein, dass diese Anordnung der Formen und das auf dieselbe hinzielende „Averbo“: *fio*, —, —, *fieri* dem sprachlichen Thatbestande genauer entspricht, als die übliche Aufzählung *fio, factus sum, fieri,* welche nicht nur die beiden verschiedenen Verbalstämme ohne Noth durch einander wirft, sondern auch die erforderliche Belehrung über die Supinstammgruppe *(factum iri)* des so entstandenen Mischverbums vermissen lässt.



Zu §. 146. 1) *Aio... aiebam, aiebas* u. s. w.] Erkl.: Beachte, dass entsprechend der Bemerkung „Alles Uebrige fehlt" die in dem Schema nicht angegebenen Formen hier nicht wie bei den Paradigmen, denen eine Angabe wie „Sonst überall statt *leg-* zu setzen *fer-*" hinzugefügt ist, nach dem Muster eines andern Verbums zu bilden sind, sondern überhaupt nicht vorkommen. Selbstverständlich sind hiervon diejenigen Formen ausgenommen, deren Vorhandensein durch „u. s. w." angedeutet ist.

Zus.: *Aisne*? meinst du? wird abgekürzt in *ain'* wie *visne*? in *vin'*?

2) *Inquam....*] Erkl.: „Sag' ich" mit Nachstellung des Pronomens, weil das Verbum in die directe Rede eingeschaltet wird. (Die Form *inquam* mit Perfect-Bedeutung ist eingeklammert, weil sie nicht hinsichtlich der Flexion, sondern dem syntactischen Gebrauche nach *(praes. histor.)* diesen Sinn angenommen hat). In Betreff des *m* in *inquam* kann der Schüler an *sum*, *amem*, *moneam*, *amarem* u. s. w. erinnert werden, welche Formen gleichfalls noch das ursprüngliche Personalzeichen der ersten Person (vgl. *acc.: me*) erkennen lassen.

Zu §. 147. 3) *Queo...*] Zus.: Die Formen von *queo* werden meist in negativen Sätzen gebraucht (Cic. nur *non queo*, nicht *nequeo*).

Zusatz: Andere Defectiva sind noch das nur in einigen Formen vorkommende *ovare* jubeln; das Deponens *fari* reden (alterthümlich und fast nur dichterisch, also ein Wort, das in dem Memorirpensum fehlen darf); *quaeso* ich bitte (daneben in guter Prosa nur noch *quaesumus*, beide in die Rede eingeschoben), die ursprüngliche Form des Verbums *quaero*, bei welcher das *s* des Verbalstamms (vgl. *quaesivi*, *quaesitum*) noch nicht nach dem öfter erwähnten Lautgesetze in *r* übergegangen war; *ave* sei gegrüfst, welches in dieser Bedeutung nur im Imperativ und Infin. vorkommt (*avere* begierig sein), *salve* sei gegrüfst, das (in der classischen Sprache) auf dieselben Formen beschränkt ist, an welche beiden Imperative man das in der gleichen Ausdehnung übliche *vale* lebe wohl von *valere* gesund sein und *age*, *agite* wohlan von *agere* thun, treiben anreihen kann. *Apage* „fort mit" (*apage te* fort mit dir, *ἄπαγε* = abige) und

das seiner Lautgestalt nach unerklärte *cedo* gieb her, sag an kommen nur in diesen Formen (*cette* alterthümlich) vor. *)

4) ... *coepi* **) ... vom Supinstamm ...] Erkl.: Ein Supinum selbst fehlt also. — Zus.: Als Durativum zu *coepi* dient *incipio*. — In Verbindung mit einem auch der Bedeutung nach entschieden passivischen Infinitiv heifst es statt *coepi*: *coeptus, a, um sum: pons rescindi coeptus est*, dagegen *Maenius urbanus coepit haberi* (*Hor. epist.* 1, 15, 27) Mänius fing an als ein Lustigmacher zu gelten.

Zu §. 148. 5) *Memini* ... *odi* ...] Erkl.: *Memini*, eine deutliche Perfectform mit Reduplication, eigentlich: „ich habe in den Sinn (*mens*) aufgenommen", *ōdi*, ein durch Stammvocaldehnung gebildetes Perfect zu einem veralteten Präsens *odio*, eigentlich „ich habe Hass gefasst". Ein gleicher Uebergang in die Präsens-Bedeutung zeigt sich bei *novi* (von *nosco*) ich habe kennen gelernt, ich kenne, ich weifs, und bei *consuevi* (von *consuesco*)

---

*) So sehr alle diese Defectiva in einer grösseren Grammatik ihre Stelle haben, so wird man doch nicht umhin können zuzugestehen, dass die Angaben über dieselben nicht einen Memorirtheil der Formenlehre bilden müssen. Thatsächlich werden die betreffenden Seiten der Grammatiken wohl stets zu denjenigen gehören, bei denen die Schüler am wenigsten eine bis zur *memoria localis* gesteigerte Bekanntschaft gewonnen haben; ich möchte zweifeln, ob sie z. B. bei Ellendt-Seyffert überall auch nur gelesen, geschweige denn auswendig gelernt werden. Was der Schüler hiervon wissen muss, lernt er ausreichend theils durch die Lectüre und die mit derselben verbundene Aneignung der lexicalischen Pensa theils durch die in der oben angedeutete Weise an die Durchnahme der Grammatik von Seiten des Lehrers angeknüpfte mündliche Belehrung. Wo ihm ein Zweifel aufsteigt, kann er ja in den mittleren und oberen Classen stets in der zum Nachschlagen bestimmten Grammatik sich die nöthige Auskunft verschaffen.

**) Die übliche Zusammenstellung *memini, odi, coepi* ist schief und verwirrend, da *coepi* nicht wie *memini* und *odi* (denen oft auch noch *novi* hinzugefügt wird) seine Perfect-Bedeutung verliert. Dieser wesentlichen Verschiedenheit gegenüber ist die gemeinsame Eigenschaft der drei Verba, dass ihnen ein von demselben Verbalstamme gebildetes Durativum fehlt, etwas nebensächliches. Wird daher in der Grammatik wie es allgemein üblich ist, das Verbum *coepi*, dessen Formen weder der Bedeutung noch der Flexion nach irgend etwas unregelmässiges haben, ebenso durchconjugirt wie *memini* und *odi*, so muss natürlich bei dem Schüler das verkehrte Gefühl entstehen, dass dazu bei jenem dieselbe Veranlassung vorliege wie bei diesen.

ich habe mich gewöhnt, ich pflege. Bei *memini* war die Perfect-Bedeutung so sehr dem Sprachbewusstsein entschwunden, dass sogar die sonst nur im Durativum vorkommende Bildung von Imperativformen möglich wurde. — Zus.: Aufser *osurus* finden sich aus der Supinstammgruppe noch als Deponensformen mit activer Bedeutung *osus* hassend, sowie *osus sum* ich hasse (beides selten), und davon abgeleitet *exosus* und *perosus* sehr hassend. Das Passivum „gehasst werden" kann man lat. nur durch Umschreibung wiedergeben: *odio esse* (zum Hasse gereichen), *in odio* oder *in invidia esse (alci* oder *apud alqm)*, *in odium venire* oder *venisse* u. dergl.

Zu §. 149. *Impersonalia**) . . . . .] Erkl.: *Impersonalia* heifsen solche Verba, welche entweder immer *(tonat, poenitet me)*, oder in gewissen Bedeutungen (*apparet* es leuchtet ein) nicht eine Person im eigentlichen Sinne, sondern nur eine im Deutschen durch das unbestimmte „es" ausgedrückte Vorstellung zum Subject haben und in Folge dessen nur in der 3. *sing.* vorkommen. Die ersteren bezeichnen theils eine Witterung: *tonat, fulgurat, ningit, pluit* (daneben jedoch auch in poetischer Auffassung *Iuppiter tonat, pluit* u. s. w.), theils eine (meist unangenehme) Empfindung, bei welcher die Person als das von derselben getroffene Object gedacht wird: *poenitet me* mich überfällt Reue, es reut mich (in *dico me poenitere* ist also *me* nicht Subjects-, sondern Objects-Accusativ: ich sage, dass es mich gereue), *taedet me* es ekelt mich, *miseret me* es jammert mich u. s. w. (diese Verba werden in der Syntax besprochen), theils allgemeine Zustände: *licet* es ist erlaubt, *libet* es beliebt, *oportet* es ist nöthig u. s. w. Beispiele der zweiten Art sind noch *accedit* es kommt hinzu, *accidit* es trifft sich, *contingit* es glückt, *restat* es ist übrig, *sufficit* es genügt u. s. w. (s. z. B. Ellendt-Seyffert §. 117). Ebendahin gehört auch der

*) Die oben zu §. 147 *(Defectiva)* hinzugefügte principielle Bemerkung über die Beschränkung des eigentlichen Memorirstoffs gilt auch hier. Nach demselben Grundsatze haben schon Müller u. Lattmann in ihrer Grammatik den Impersonalia ein weit geringeren Raum, als es sonst üblich ist, zugewiesen und mit Recht geltend gemacht, dass die von ihnen nicht angeführten Impersonalia theils in der Satzlehre erwähnt werden, theils aus dem Gebrauche zu erlernen sind.



impersonelle Gebrauch der 3. *sing. pass.*: *itur* es wird gegangen, man geht, *curritur* es wird gelaufen, man läuft u. s. w.

Zum Anhange.*)

Aus der Lehre von den unflectirbaren Redetheilen.

1) Bildung der von Adjectiven abgeleiteten Adverbia.

Zu §. 150. Die Adjectiva .... *doctissime* ...] Erkl.: Also auch die Superlative, da diese ja auch Adjectiva der Zweiten sind. — Wie *miser, gen.*: *miser-i, adv.*: *miser-e* also auch *pulcher, gen.*: *pulchr-i, adv.*: *pulchr-e*.

Zu §. 151. Hiervon weicht ab

1) ... *falso*] Andere Beispiele: *primo* (anfangs, zuerst), *continuo*, *merito*, *immerito*, *raro*, *sero*, *subito* u. s. w. Erkl.: Diese Adverbialform ist eigentlich der Ablativ des Neutrums. — Zus.: Bei manchen von Adjectiven abgeleiteten Adverbien finden sich die Formen auf *e* und *o* neben einander, meist mit verschiedener Bedeutung: *vere iudicare* der Wahrheit gemäfs urtheilen; *illud vero plane non est ferendum*: jenes, in Wahrheit, ist gar nicht zu ertragen; jenes aber kann gar nicht ertragen werden. — Wie der Ablativ des Neutrums, so wird zuweilen auch der Ablativ des Femininums mit Ergänzung eines femininen

---

*) Die beiden in diesem Capitel behandelten Materien, von denen die erste in die Wortbildungslehre, die zweite in die Syntax gehört, sind aus practischen Gründen und entsprechend dem Herkommen noch in das als „Formenlehre“ betitelte „Memorirbuch“ aufgenommen worden. Da indessen im schulmässigen Sprachunterrichte unter „Formen“ nur die „grammatischen Formen“ verstanden zu werden pflegen, so wird auch der Begriff der „Formenlehre“ nur im engeren Sinne gefasst werden dürfen, nach welchem einerseits die Lautlehre andererseits die Wortbildungslehre von demselben ausgeschlossen bleiben müssen. Wie daher im Anfange des Buches die von den Buchstaben, der Aussprache u. s. w. handelnden Paragraphen als „Einleitung“ bezeichnet worden sind, so ist hier die Bildung der von Adjectiven abgeleiteten Adverbien ebenso wie die auch bei dem weiteren Begriffe nicht in die Formenlehre gehörige Rection der Präpositionen in einem nur als „Anhang“ charakterisirten Abschnitt behandelt worden. Ueber die Nothwendigkeit auch in einem Elementarbuche den Forderungen des Systems gerecht zu werden vgl. oben S. 84 fg.



Substantivs als Adverbium gebraucht: *dextrā (parte)* auf der rechten Seite, *quā* auf welcher Seite, wo, *rectā (via)* geradeswegs. (Hierher gehören auch *suprā, circā, contrā, frustrā*).

2) ... *doctius*] Erkl.: Diese Adverbialform der Comparative ist ursprünglich der Accusativ des Neutrums, und zwar ein Accusativ der Beziehung wie *maximam partem* u. ähnl. — Zus.: Auch im Positiv wird dieser Casus bei einigen Adjectiven zur Bildung des Adverbiums benutzt, und zwar namentlich bei solchen, die ähnlich wie der Comparativ einen relativen Begriff enthalten, d. h. einen solchen, der eine Beziehung zu einem andern in sich schliefst, also bei Zahlbestimmungen: *primum* zum ersten Male, *secundum*, *tertium* u. s. w., *extremum*, *ultimum*, *summum*, *plurimum*, *potissimum*, ebenso bei Mafsbestimmungen: *multum*, *tantum*, *quantum*, *paulum*, *nimium*, *ceterum*, *solum*, *plerumque* (Müller-Lattmann S. 33*).

3) ... *prudenter*] Andere Beispiele: *amanter*, *eleganter*, *convenienter*, *sapienter***).

4) Einzeln...] Erkl. u. Zus. zu *bene*: also mit Schwächung des *o* in *bonus* zu *e*. Aufserdem beachte *benĕ* mit kurzem *e* statt des sonst üblichen langen. — Dieselbe Kürzung zeigt sich auch in *malĕ*. — Zu *facĭle*: Diese Form ist ein Accusativ des Neutrums wie *doctius*, *primum*. — Bei *facile* merke: Das Adverbium von *difficilis* wird meist durch *non facile*, *vix*, *aegre* oder durch eine Umschreibung mit *difficile est* ersetzt, daneben findet sich, obwohl seltener, *difficulter* und *difficile* (nur vereinzelt das regelmäfsige *difficiliter*). — Merke auch *magis* mehr von dem auch

*) Von einem „zum ersten, zweiten, dritten Male u. s. w." kann ich nicht reden, ohne an etwas zu denken, mit dem ich es vergleiche; ebenso nicht an ein „so gross" „so viel" u. s. w.; aber auch wenn ich sage *multum ea re commoveor*, schweben mir, wenn auch meist unbewusst, Erinnerungen an andere Ereignisse vor, die einen geringeren Eindruck als das in Rede stehende auf mich gemacht haben. Die Relativität des Begriffes also, die beim Comparativ gradezu ausgesprochen wird: *hic iudex sapientius iudicat quam ille*, liegt auch bei diesen Wörtern stets in der Vorstellung, wenn auch zum Theil nur in dem Hintergrunde derselben.

**) Ellendt-Seyffert §. 119, 3, b sagt: „die Stämme auf *nt* und *rt* lassen ein *t* ausfallen". Dem widerstreitet aber *fort-iter*, da der Schüler nach §. 28 („der Theil des Nomens, welcher übrig bleibt, wenn man die Genetivendung wegnimmt") nur *fort-* als den Stamm desselben ansehen kann.

dem Adj. *mag-nus*, *maior*, *maximus* zu Grunde liegenden Stamm *mag-*; als Superlativ gehört dazu *maxime*, der Positiv fehlt. Ferner *sollerter*, das wie *prudenter* gebildet ist.

2) Rection der Präpositionen.

Zu §. 152. Die meisten....] Zus.: Sobald man also beim Uebersetzen in das Lateinische eine Präposition zu verwenden hat, so braucht man sich nur zu fragen, ob sie unter den wenigen hier genannten steht; ist dies nicht der Fall, so regiert sie den Accusativ. — Merke auch noch: *super* oberhalb und *subter* unterhalb, die im Allgemeinen ebenfalls den Acc. regieren, kommen zuweilen auch mit dem Abl. vor, *super* in der Bedeutung von *de* über, *subter* in seiner gewöhnlichen Bedeutung, jedoch nur ganz vereinzelt und fast nur bei Dichtern.

Ueber das in Bezug auf die Bezeichnung der langen Vocale beobachtete Verfahren (vgl. die Vorbemerkungen zum ersten Cursus der Wortkunde) wird Herr Dr. Löwe in einer besonderen Abhandlung die nöthigen Rechtfertigungen geben.



Druck von W. Pormetter in Berlin.

